

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

MARLI TRABACH

DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ÂMBITO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) DO MUNICÍPIO DE SERRA – ES

PPGCR  
Faculdade Unida de Vitória

MARLI TRABACH

DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ÂMBITO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) DO MUNICÍPIO DE SERRA – ES



Trabalho Final de Mestrado Profissional para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências das  
Religiões Faculdade Unida Vitória Programa  
de Pós-Graduação. Linha de pesquisa: Religião  
e Esfera Pública

Orientador: Dr. Graham McGeoch

Vitória - ES  
2020

Trabach, Marli

Diversidade religiosa no âmbito de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Serra – ES / Marli Trabach. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

vii, 72 f. ; 31 cm.

Orientador: Graham Gerald McGeoch

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

Referências bibliográficas: f.68-72

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Educação infantil.  
4. Diversidade religiosa. 5. Educação infantil e diversidade religiosa. - Tese.  
I. Marli Trabach. II. Faculdade Unida de Vitória, 2020. III. Título.

MARLI TRABACH

DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ÂMBITO DE UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) DO MUNICÍPIO DE SERRA - ES

Dissertação para obtenção do grau  
de Mestre em Ciências das  
Religiões no Programa de Mestrado  
Profissional em Ciências das  
Religiões da Faculdade Unida de  
Vitória.



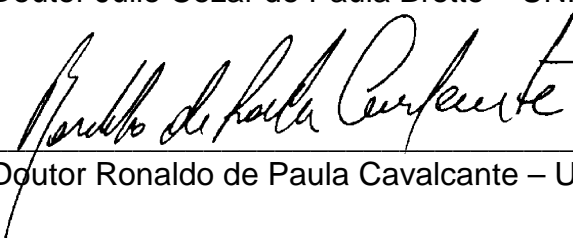
---

Doutor Graham Gerald McGeoch – UNIDA (presidente)



---

Doutor Julio Cezar de Paula Brotto – UNIDA



---

Doutor Ronaldo de Paula Cavalcante – UniEVANGÉLICA

## RESUMO

A partir do contexto brasileiro, que forma um mosaico religioso, e considerando a importância da Educação Infantil como primeira etapa escolar – o primeiro contato da criança com outros grupos, outras referências que não a do meio familiar –, esta pesquisa se propõe ouvir os professores da Educação Infantil quanto às relações estabelecidas no cotidiano escolar. Com o objetivo de promover a discussão das manifestações religiosas nessa fase da educação formal em um Estado laico e de identificar as principais formas de manifestações religiosas no interior de uma unidade educacional, optou-se por um estudo descritivo de natureza investigativa e quanti-qualitativa, subsidiada pela bibliografia, além do estudo do que são religião e religiosidade, bem como de suas interferências na educação formal a partir de um referencial bibliográfico que trata das particularidades da infância, da Educação Infantil e das relações estabelecidas entre professor, aluno e família na primeira fase de escolarização educação regular. O *locus* da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Infantil Leila Theodoro, localizada no bairro Novo Horizonte, no município de Serra, que faz parte da região metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo. Para alcançar os objetivos propostos, o texto está estruturado em três capítulos, além da introdução e da conclusão: no primeiro capítulo, definem-se religião e espiritualidade, e suas relações com a arte e a educação ao longo do tempo, em particular no Brasil, destacando o aspecto legal do Estado laico brasileiro e suas implicações no cotidiano, a partir da análise de autores como Maristela Oliveira Andrade, Bernard Charlot, Edile Maria Fracaro Rodrigues e Silvana Fortaleza dos Santos, dentre outros, sempre estabelecendo uma relação entre o aspecto religioso, a cultura, a diversidade e a educação; no segundo capítulo, a infância e a Educação Infantil, assim como as relações entre os sujeitos envolvidos, são objeto de estudo; o terceiro capítulo tem como tema a pesquisa elaborada no CMEI Professora Leila Theodoro. Nesse último capítulo, intitulado “Percurso teórico-metodológico e discussão dos dados” são identificadas as bases teóricas e as metodologias que sustentam este trabalho, assim como o *locus* da pesquisa e os seus sujeitos, além da análise dos resultados e da sua discussão, cotejando-se tais dados com a literatura que embasou a investigação. A conclusão não se pretende algo definitivo, mas avaliação do caminho percorrido.

Palavras-chave: Educação Infantil. Religião. Diversidade.

## ABSTRACT

From the Brazilian context - which forms a religious mosaic - and considering the importance of early childhood education as the first school stage - the first contact of the child with other groups, other references than their family environment -, this research proposes to listen to kindergarten teachers about the relationships established in the school routine. In order to promote discussion of religious manifestations in this phase of formal education in a secular state and to identify the main forms of religious manifestations within an educational unit, a descriptive study of an investigative and quantitative nature was chosen, supported by a bibliographic reference that addresses the particularities of childhood, early childhood education and the relationships established between teacher-student-family in the first phase of formal schooling, as well as a study of what religion, religiosity and their interference in regular education is. The locus of the research was the Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) Leila Theodoro Early Childhood Teacher is located in the Novo Horizonte district, in the municipality of Serra, a municipality that is part of the Greater Victoria metropolitan region, Spirit Saint. To achieve the proposed objectives, the text is structured in three chapters, in addition to the introduction and conclusion: in the first chapter, religion and spirituality, its relations with art and education over time, are defined, particularly in Brazil, highlighting the legal aspect of the Brazilian secular state and its implications in daily life, based on the analysis of authors such as Maristela Oliveira Andrade, Bernard Charlot, Edile Maria Fracaro Rodrigues, Silvana Fortaleza dos Santos among other authors, always establishing a relationship between the religious aspect, culture, diversity and education; in the second chapter, childhood and early childhood education and the relationships between the subjects involved are the object of study; the third chapter has as its theme the research carried out at CMEI Professor Leila Theodoro. In this last chapter, entitled Theoretical - methodological path and discourse, the theoretical bases and methodologies that support this work are identified, as well as the locus of the research and the subjects of it, in addition to understanding the analysis of the results and their discussion, collating with the literature that supported the research. To conclude the text, the conclusion, which is not a conclusion, understood as something definitive, but an assessment of the path taken.

**Keywords:** Early Childhood Education. Religion. Diversity.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil por faixa etária das professoras participantes da pesquisa. ....	44
Quadro 2 - Perfil por formação das professoras participantes da pesquisa. ....	45
Quadro 3 - Perfil por área de formação das professoras participantes da pesquisa.....	45
Quadro 4 - Perfil por área de atuação das professoras participantes da pesquisa na unidade de ensino professora leila theodoro. ....	45
Quadro 5 - Perfil por nível e/ou modalidade de ensino das professoras participantes da pesquisa. ....	45
Quadro 6 - Perfil por identificação religiosa das professoras participantes da pesquisa.....	46
Quadro 7 - Perfil por frequência a espaço religioso das professoras participantes da pesquisa .....	46



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 RELIGIÃO E EDUCAÇÃO.....	12
1.1 Religião e espiritualidade .....	12
1.2 Religião, cultura e diversidade .....	15
1.3 Laicidade, laicismo e secularização.....	17
1.4 Ensino religioso e ensino da religião no interior das escolas brasileiras.....	20
1.5 Escolas confessionais .....	24
1.6 Legislação.....	25
2 INFÂNCIA E SEUS DESAFIOS.....	29
2.1 Concepção de infância.....	29
2.2 Educação infantil no Brasil .....	31
2.3 Desenvolvimento humano .....	38
2.4 Teorias da aprendizagem.....	39
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	43
3.1 Metodologia da pesquisa .....	43
3.2 Localização da área de pesquisa.....	44
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	44
3.4 Análises dos dados .....	47
3.5 Resultados e discussão .....	47
3.6 A professora do CMEI Leila Theodoro.....	48
3.7 A religião e a educação.....	52
3.8 Religião e infância sob o olhar do professor .....	59
3.9 A religião no CMEI Professora Leila Theodoro .....	62
3.10 O ensino religioso nas escolas .....	63
CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS .....	68
APÊNDICE .....	73
ANEXO .....	81



## INTRODUÇÃO

A religiosidade, nas diferentes manifestações, acompanha a humanidade desde os primórdios, como se verifica pelos registros arqueológicos, em particular os de arte rupestre. As manifestações variam, de acordo com a época e o espaço, mas têm em comum a relação com o *sagrado*<sup>1</sup>, percorrendo todas as fases da vida.

As primeiras informações e valores que o ser humano recebe vem da família – independentemente da estrutura – e, posteriormente, de vizinhos, escola, amigos e grupos religiosos que frequenta. Tais informações abrangem o aspecto religioso. Em uma sociedade como a brasileira, em que as crianças são inseridas na educação<sup>2</sup> formal desde a primeira infância, a escola torna-se um espaço de socialização em que os valores familiares trazidos de casa dialogam com valores de outros indivíduos, como colegas e professores, de modo a construir uma identidade própria. Cavalleiro destaca que “nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social.”<sup>3</sup>

Essa apresentação/ressignificação, que compete tanto à família quanto à escola, traz grande responsabilidade para o docente da Educação Infantil, que precisa interagir com diferentes valores, culturas e informações dos alunos e com as suas próprias convicções.

Uma situação ocorrida em uma unidade de Educação Infantil em 2017 ilustra as diferentes leituras de religiosidade e a relação com a concepção de Estado e de educação laica.

O pastor João Brito, da Igreja Evangélica Batista de Vitória, pediu que um painel feito por crianças que contém bonecas negras fosse retirado de uma creche de Jardim da Penha, na capital do Espírito Santo. Segundo o religioso, a boneca é ‘símbolo de

<sup>1</sup> Na perspectiva de Mircea Eliade, a manifestação do *sagrado* ocorre em diversos símbolos concretos no formato de uma rede de significados, que num primeiro olhar não é notado. Entretanto, quando a inter-relação destes significados é observada mais de perto a percepção destes fenômenos multiplica-se, engendrando uma visão mais completa do *sagrado ideal* e não histórica. Esta noção do sagrado é diferente nas diversas religiões, uma vez que as *hierofanias* (manifestações) não são universais, mas sim concretas. Desta forma, a manifestação do sagrado se dá a partir de qualquer coisa, uma pedra, pessoa, objeto, astros, etc. É algo extraordinário, como se ficasse fora de nossa realidade revelando algo que tira a condição do objeto o transformando em outra coisa e, simultaneamente, continua sendo ele mesmo. Cf. ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 17.

<sup>2</sup> Segundo Edgar Morin, o *homo sapiens*, isto é, a maneira como ele se refere ao ser humano, é resultado da vida natural e da cultura na qual está inserido. Desta forma, ele percebe o ambiente escolar como uma entidade complexa e aglutinadora de uma variedade de disposições, estratos sócio-econômicos, emoções e culturas. Portanto, é um lugar impregnado de heterogeneidade, o que torna este ambiente propício para dar início a uma transformação dos paradigmas, da maneira convencional de se pensar o ambiente escolar. Ele destaca que é preciso que este contexto tenha um profundo significado para os alunos. Cf. MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-27.

<sup>3</sup> CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 16.

macumba por se originar de uma religião<sup>4</sup> africana<sup>5</sup>.

O acontecimento não é comum no cotidiano de Vitória e de sua região metropolitana, onde se insere o município de Serra, mas desencadeou uma discussão que alcançou a esfera nacional.<sup>6</sup> O fato teve lugar no Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI) Professora Cida Barreto,<sup>7</sup> e suscitou vários questionamentos: qual o espaço do Estado laico? E o da liberdade religiosa? Qual a relação entre religião e cultura<sup>8</sup> na prática pedagógica? Como deve se dar a abordagem religiosa na educação e, em particular, na Educação Infantil – em que os estudantes são muito jovens e lhes faltam maturidade e informação?

A partir do acontecimento supracitado e dos questionamentos daí advindos – aliados a práticas escolares cotidianas em uma unidade infantil no município de Serra, também pertencente à região metropolitana da Grande Vitória, onde a pesquisadora exerce a função de diretora escolar, gerindo a instituição há quatro anos – surgiu o interesse pelo assunto: como é abordado o aspecto religioso na escola? Como são tratados os aspectos da sacralidade com crianças de zero a seis anos, provenientes de famílias com visões religiosas diferentes? Como o professor se vê perante a diversidade religiosa, a concepção de Estado laico e sua própria formação religiosa?

Considerando o contexto brasileiro, caracterizado por um mosaico religioso,<sup>9</sup> e a importância da Educação Infantil como primeira etapa escolar, esta pesquisa se propõe ouvir os professores sobre as relações estabelecidas no cotidiano escolar quanto a aspectos religiosos na prática pedagógica.

<sup>4</sup> Para Rubem Alves, a *religião* se mostra como discurso ou uma rede de símbolos. A partir destes símbolos, os indivíduos discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com o seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem o seu mundo. Cf. ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Loyola, 2006. p. 24.

<sup>5</sup> LOPES, Raquel. *Pastor retira boneca afro em creche de Vitória e diz ser 'símbolo de macumba'*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/pastor-retira-boneca-afro-em-creche-de-vitoria-e-diz-ser-simbolo-de-macumba.ghtml>> Acesso em: 7 jul. 2018.

<sup>6</sup> SILVA, Vagner Gonçalves da. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2015. Porém a intolerância religiosa no Brasil, principalmente em relação às religiões de matrizes afro-brasileiras, é prática comum, conforme analisado por Silva e outros autores, que relatam até mesmo casos de agressões físicas.

<sup>7</sup> Em um espaço alugado pela Prefeitura Municipal de Vitória à Igreja Batista para ali instalar sua unidade de ensino.

<sup>8</sup> *Cultura* aqui é pensada nos termos do antropólogo Clifford Geertz. Para ele, trata-se de uma teia de significados tecida pelo homem, de modo que orienta toda a sua existência. Ou seja, é um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação mútua. Cf. GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989. p. 4.

<sup>9</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *CENSO 2010*. Disponível em: <[censo2010.ibge.gov.br](http://censo2010.ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 ago. 2018. Segundo dados do último Censo do IBGE, em 2010 predomina o cristianismo, com 86,8% dos fiéis – entre católicos e evangélicos, e estes se dividem em evangélicos pentecostais e neopentecostais, evangélicos de missões e evangélicos não determinados -, presença de espíritas, umbandistas e candomblecistas, sem religião e outras religiões – judeus, mulçumanos, budistas.

Optou-se por um estudo descritivo de natureza investigativa e quantiqualitativa para discutir as manifestações religiosas no âmbito da Educação Infantil em um Estado laico, para identificar suas principais manifestações no interior de um Centro de Educação Infantil e compreender as relações entre manifestações religiosas e culturais. Afinal, trata-se de pesquisa de levantamento, objetivando a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Empregou-se o método de pesquisa de campo, uma vez que:

[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.

[...]

[...] a ênfase poderá estar, por exemplo, na análise da estrutura do poder local ou das formas de associação verificadas entre seus moradores.<sup>10</sup>

Aliou-se à pesquisa de campo uma pesquisa bibliográfica, de modo a subsidiar a discussão do tema escolhido: as relações estabelecidas no cotidiano escolar no que concerne a aspectos religiosos da prática pedagógica

A expansão da Educação Infantil, com sua valorização como primeira etapa da educação e do respeito à diversidade, incluindo a religiosa, mostra a relevância do tema deste trabalho, pois se trata de assunto atual, ainda em franca discussão no Brasil, visando tanto à compreensão da importância da educação na primeira fase da infância quanto ao seu processo pedagógico, incluindo a abordagem religiosa, e assim é essencial considerar o previsto em documentos legais, destacando-se o artigo 5º do Capítulo I da Constituição Federal do Brasil:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, dando continuidade no texto mencionando o direito de liberdade de consciência e de crença e o livre exercício de culto. De acordo com a argumentação ninguém pode ser constrangido em razão de sua crença.<sup>11</sup>

Em consonância com a Carta Magna está o segundo artigo dos Princípios da Educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.304/2016:

A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 57.

<sup>11</sup> BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

<sup>12</sup> BRASIL. Lei nº 9.394 – *Diretrizes e Base da Educação Nacional*: promulgada em 20/12/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Ccivil>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

Ainda que o aspecto religioso esteja ligado a questões étnicas no Brasil, o tema não será abordado por esse viés. Porém, quando nas respostas das professoras<sup>13</sup> houve referência ao tema – pois se trata de um questionário semiestruturado, com questões abertas – ele foi considerado na discussão dos dados. Para atingir os objetivos propostos, organizou-se o texto em três capítulos, além da introdução e da conclusão.

O primeiro capítulo começa com a definição de religião, estendendo-se à sua relação com a arte e a educação ao longo do tempo, em particular no Brasil, destacando o aspecto legal do Estado laico brasileiro e as suas implicações no cotidiano, a partir de análise de Faria, Siedl e Silva, que discutem subjetividade e cultura contemporânea; e de Montero e Miranda, que tratam dos conceitos de laicidade<sup>14</sup>, laicismo e secularização, categorias necessárias para compreender o Estado laico brasileiro.

No segundo capítulo, a infância e a Educação Infantil, bem como as relações entre os sujeitos envolvidos, serão objeto de estudo, tendo em vista o conceito de infância, segundo Rousseau, Piaget e Vygotsky; a Educação Infantil, em particular no Brasil, e as particularidades dessa fase, além do perfil do docente das crianças de zero a seis anos.

O terceiro capítulo tem como tema a pesquisa elaborada no CMEI Professora Leila Theodoro. Nesse capítulo, intitulado *Percurso teórico-metodológico e discussão dos dados*, são identificadas as bases teóricas e as metodologias que sustentam este trabalho, assim como o *locus* da pesquisa e os seus sujeitos, analisando-se os resultados e a sua discussão, assim como cotejando-os com os autores supracitados, cuja literatura embasou a pesquisa, além da legislação vigente.

Segue-se a conclusão, que não pretende dar cabo da discussão, mas avaliar o caminho percorrido, por se tratar de tema amplo e em constante construção, entrelaçando dois campos de estudo jamais esgotados: religião e educação.

---

<sup>13</sup> Há um predomínio do gênero feminino na Educação Infantil no Brasil. Na escola *locus* da pesquisa a totalidade dos docentes pertence a esse gênero. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 10 maio 2019.

<sup>14</sup> O processo de diferenciação das esferas, isto é, do público em relação à Igreja, compreende-se como *laicização* do Estado. Conforme Miranda, o termo significa não acolhimento de tarefas religiosas pelo Estado e neutralidade, de maneira a não impedir o reconhecimento do papel da religião e dos diversos cultos. Cf. MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, ano 7, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/956>> Acesso em: 20 ago. 2019. p. 7. Na concepção de Montero, “a laicidade, entendida como um modelo de regime político, estabelece uma ordem institucional pensada como resultante da deliberação e da vontade do cidadão”. Cf. MONTERO, Paula. Religião, laicidade e secularismo: um debate contemporâneo à luz do caso brasileiro. *Revista Cultura y Religión*, v. 7, n. 2, p. 13-31, 2013. p. 16. Disponível em: <<https://search.proquest.com/docview/2053510552?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

# 1 RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

O Brasil é considerado um país multirracial e sua diversidade religiosa advém da mistura de etnias, aliada à coexistência pacífica entre diferentes práticas de religião. Essa religiosidade multifacetada está presente em festas religiosas, feriados e eventos religiosos em espaços públicos.<sup>15</sup> E não se distancia do espaço escolar, pelo contrário: educação e religião sempre tiveram e têm relação próxima. Para compreender essa relação é necessário entender alguns conceitos relacionados à religião e como se vincularam, ao longo da história, a presença e a interferência de entidades religiosas no processo educativo nacional.

## 1.1 Religião e espiritualidade<sup>16</sup>

Religião e espiritualidade são comumente associadas, embora representem categorias distintas. Para este estudo optou-se por acompanhar a diferenciação proposta por Faria e Seidl<sup>17</sup>, estendendo as análises a Andrade<sup>18</sup> e a Silva.<sup>19</sup>

Silva afirma que “é um desafio compreender, de forma adequada, o papel que crenças e práticas religiosas desempenham na construção de subjetividades, sociedades e culturas contemporâneas”<sup>20</sup>.

O ser humano sempre se perguntou pela origem das coisas; de cada coisa e de todas as coisas no conjunto, ou seja, do universo. A necessidade de buscar explicações para a própria

<sup>15</sup> SOUZA, André Ricardo de. O pluralismo cristão brasileiro. *Caminhos*, v. 10, n. 1, p. 129-141, 2012. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/1953>> Acesso em: 4 out. 2019.

<sup>16</sup> Compreende-se *espiritualidade* como princípio de vida atrelado ao ser humano em suas dimensões físicas, intelectuais, morais, éticas e volitivas. Trata-se de uma dimensão ou experiência humana que pode ser ou não religiosa. Ou seja, pode se manifestar em religiosidades institucionalizadas ou espaço secular desnudo do espírito da religião. Mas, sobretudo, se expressa na busca humana do sentido último de sua existência, “manifestando-se na relação religião-cultura, em que ambas estão interligadas como substância e forma”. Cf. KIVITZ, Ed Rene. *Espiritualidade no Mundo Corporativo: aproximações entre a prática religiosa e a vida profissional*. 2006. 48f. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. UMEP: São Bernardo do Campo, 2006. p. 7.

<sup>17</sup> FARIA, Juliana Bernardes de; SEIDL, Eliane Maria Fleury. Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão de literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 381-389, dez. 2005. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300012&script=sci_arttext)> Acesso em: 12 set. 2019.

<sup>18</sup> ANDRADE, Maristela Oliveira de. A religiosidade brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n. 14, 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n14/6A%20religiosidade%20brasileira.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

<sup>19</sup> SILVA, Eliane Moura da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. *Revista de Estudos da Religião*, n. 2, p. 1-14, 2004. Disponível em: <[www.pucsp.br/rever/rv2\\_2004/p\\_silva.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf)> 1>. Acesso em: 2 jan. 2019.

<sup>20</sup> SILVA, 2004.



origem levou a humanidade à elaboração de mitos, processo pelo qual se construíram as religiões.<sup>21</sup> Rubem Alves assim se pronuncia:

A religião nasce com o poder que os homens têm de dar nomes às coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram. E esta é a razão por que, fazendo uma abstração dos sentimentos e experiências pessoais que acompanham o encontro com o sagrado, a religião se nos apresenta como um certo tipo de fala, um discurso, uma rede de símbolos. Com estes símbolos os homens discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com o seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem o seu mundo.<sup>22</sup>

Os mitos são soluções imaginativas que os povos elaboram a respeito dos problemas emocionais e cognitivos que lhes propõem a existência, a história e os fenômenos da natureza. Um dos problemas fundamentais do ser humano, ao tratar de orientar-se no mundo de que faz parte, é a origem desse mundo, e não foi diferente no Brasil:

Retrocedendo aos primórdios da instalação do sistema colonial português com seu projeto salvacionista que se concretizou através de alguns empreendimentos fundantes no primeiro século, a começar pela catequese e a criação das irmandades religiosas, usados como instrumentos de evangelização, o catolicismo foi introduzido nas populações nativas, colonos e escravos. Os grupos étnicos envolvidos nestas empresas salvacionistas assimilaram o catolicismo à sua maneira, com crenças e ritos peculiares, de origens diversas, indígenas e negras, assim como o colono português quinhentista com suas crenças remotas nas divindades pagãs.<sup>23</sup>

Nas religiões monoteístas como o judaísmo, o cristianismo e o islamismo, a criação é concebida em termos transcendentais, a partir de uma única divindade. O conceito de criação designa fundamentalmente a produção total do ser pelo ser supremo. Isso implica uma absoluta dependência do primeiro em relação ao segundo e uma total distinção entre ambos.

A “religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos.”<sup>24</sup> Essa concepção considera o aspecto histórico e cultural, isto é, a religião não é algo universal, mas limitado a um sistema em dado tempo e espaço.

Siqueira traz as definições da Sociologia clássica para o conceito de religião e conclui:

A importância histórica da religião, da religiosidade ou das crenças religiosas foi reconhecida pelos clássicos, sobretudo como atribuição de sentido (nominação).

<sup>21</sup> RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. *Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso: Formação inicial para um profissional do ensino religiosos*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 82.

<sup>22</sup> ALVES, 2006, p. 24.

<sup>23</sup> ANDRADE, 2009, p. 3.

<sup>24</sup> SILVA, 2004, p. 4.

Weber admitiu que ficaria cada vez mais difícil para as pessoas encontrarem um significado para a vida diante do desencantamento do mundo. Mas ele e os demais clássicos foram bastante críticos com a religião e a religiosidade. Freud se remete a elas como neurose. E também apostaram em seu fim na modernidade, caracterizada pelo processo de racionalização, intelectualização, desenvolvimento da ciência, de ‘tomada de consciência’, do cálculo. Afinal, aquela seria ilusão, ópio, alienação.

Ainda que Weber, Freud e também Berger, na década de 1960, remetam-se ao processo de privatização da religião, sua dimensão coletiva/social/institucional foi sempre privilegiada: supremacia da sociedade; fato social; religião como integradora do sistema social, estabilizadora das relações homem-sociedade; reciprocidade entre religião e sociedade; coação externa, coesão social, forças morais; fidelidade do crente, membresia. E haveria uma correspondência entre ela e as condições históricas das sociedades. Ademais, um aspecto consensual entre religião e igreja: onde as crenças e práticas religiosas se articulam formando uma comunidade moral. Em que sentido nos auxilia este princípio, associado, por sua vez, ao da membresia, num contexto de pluralidade, dualidade, multiplicidade, individualização religiosa e que é caracterizado, no máximo, por adesão? E o que dizer da polaridade sagrado/profano em uma realidade que tende a romper estas fronteiras?<sup>25</sup>

Considerando essa análise de Siqueira do fenômeno religioso, observa-se que os sociólogos citados consideram a construção da religião como processo histórico, reconhecendo a interdependência entre sociedade e religião. Siqueira também diferencia religião, religiosidade e espiritualidade, pois, para ele, “espiritualidade, a qual não se confundiria com religião, esta e seus correspondentes dogmas, crenças, ações, membresia, recaem sobre o indivíduo e apenas sobre este.”<sup>26</sup> Alves assim define religião, ou melhor, religiões, no plural:

Religiões são ilusões, realizações dos mais velhos, mais forte e mais urgentes desejos de humanidade. Se elas são fortes é porque os desejos que elas representam o são. E que desejos são esses? Desejos que nascem da necessidade que têm os homens de se defender da força esmagadoramente superior da natureza.<sup>27</sup>

A espiritualidade faz parte da religião, entretanto não há obrigatoriedade de fazer parte de determinada religião para que ela se manifeste. Faria e Sideidl, citando Lukoff, afirmam que:

Lukoff, por exemplo, distingue religiosidade de espiritualidade, definindo a primeira como adesão a crenças e as práticas relativas a uma igreja ou instituição religiosa organizada, e a segunda como a relação estabelecida por uma pessoa com um ser ou força superior na qual ela acredita.<sup>28</sup>

É importante observar a distinção entre religiosidade e espiritualidade, mas também a interdependência entre elas.

<sup>25</sup> SIQUEIRA, Deis. Novos movimentos religiosos Como desafio à sociologia da religião na atualidade. *Caminhos*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 34-43, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/925>> Acesso em: 4 out. 2019.

<sup>26</sup> SIQUEIRA, 2008, p. 39.

<sup>27</sup> ALVES, 2006, p. 94.

<sup>28</sup> LUKOFF, 1992 *apud* FARIA; SEIDL, 2005, p. 1.

## 1.2 Religião, cultura e diversidade

As relações entre religião, cultura e diversidade são construções históricas, modificadas ao longo do tempo, conforme se observa nas mudanças ao longo do tempo e do espaço: na Antiguidade, as demonstrações culturais estavam ligadas à homenagem aos deuses; na Idade Média, a cultura a serviço da demonstração da fé permanece, porém, em uma sociedade monoteísta e teocêntrica, as manifestações eram controladas e as insurgências, condenadas. Com a Modernidade incorporam-se à diversidade as ideias de religião e cultura, e mais recentemente, no século XX, o respeito à diversidade, em particular no Ocidente e em algumas nações orientais.<sup>29</sup> Silva afirma:

‘Religião’ originou-se da palavra latina *religio*, cujo sentido primeiro indicava um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições, sem fazer referência a divindades, rituais, mitos ou quaisquer outros tipos de manifestação que, contemporaneamente, entendemos como religiosas. Assim, o conceito ‘religião’ foi construído histórica e culturalmente no Ocidente, adquirindo um sentido ligado à tradição cristã. O vocábulo ‘religião’ – nascido como produto histórico de nossa cultura ocidental e sujeito a alterações ao longo do tempo – não possui um significado original ou absoluto que poderíamos reencontrar.<sup>30</sup>

Alves observa que “a religião é construída pelos símbolos que os homens usam. Mas os homens são diferentes. E seus mundos sagrados também.”<sup>31</sup>

Isto é, a religião como a concebemos hoje é resultado de um processo histórico, oriundo da cultura, e reproduz a diversidade humana. No Brasil, religião e cultura – arte visual, costumes, literatura, música – se entrelaçam, conforme destaca Andrade:

[...] o brasileiro é marcadamente religioso e isso se reflete em sua vida cotidiana, na capacidade de expressão de múltiplas formas de fé religiosa, de modo que suas condutas e crenças religiosas constituem parte fundamental do *ethos* da cultura brasileira.<sup>32</sup>

Mas o que é cultura? Existe uma cultura brasileira? Ou várias culturas brasileiras? Há diferentes níveis de cultura – popular, erudita? Assim como a religião é uma manifestação primordial do ser humano, que o acompanha desde sempre, uma forma de expressão de seus

<sup>29</sup> MIRANDA, 2014, p. 6.

<sup>30</sup> SILVA, 2004, p. 4.

<sup>31</sup> ALVES, 2006, p. 28.

<sup>32</sup> ANDRADE, 2009, p. 4.



sentimentos e desejos,<sup>33</sup> a cultura faz o mesmo, e alguns autores afirmam que a religião é uma construção da cultura, enquanto outros consideram ambas construções da humanidade, sem que a primeira esteja subordinada à segunda. Para Laraia, a ideia de conceituar a cultura está presente já no século XVII, mas foi no final do século XIX, em 1871, que Tylor elaborou a primeira síntese do que é cultura: “Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”<sup>34</sup>

Desde então surgiram diferentes definições de cultura, porém todas partem dessa síntese de Tylor. Portanto, considerar-se-á a definição acima para compreender a relação entre religião e cultura. Milot comenta:

Estudar os fenômenos e sistemas religiosos como parte da cultura significa apreender um fator identificável da experiência humana, que se apresenta como imagens que passaram através de milhares de pessoas, ao longo de diferentes tradições, algumas modeladas nos santuários, outras nas universidades.<sup>35</sup>

Uma das manifestações culturais é a arte, assim como a crença, e é comum que ambas estejam juntas, a segunda externando a primeira. Formas tão díspares como a pirâmide do Egito, as catedrais cristãs, as mesquitas mulçumanas, as imagens de budas, as festas em homenagem a Baco ou Dionísio, na Grécia e na Roma antiga, e os salmos judaicos, entre outras manifestações, correspondem, no fundamento, à mesma inquietação humana: a necessidade de transcendência. Na contemporaneidade, a relação entre religião e diversidade se estreita, permeada pela educação, como esclarece Milot:

A diversidade religiosa e a crescente sensibilidade às liberdades de consciência e de religião dizem respeito a todas as sociedades democráticas. Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural<sup>36</sup> e religiosa crescente, a fim de formar cidadãos capazes de viverem pacificamente. As diferenças religiosas ainda são frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. A tomada de consciência da diversidade religiosa na educação intercultural pode constituir uma contribuição preciosa a uma cultura de paz, a uma

<sup>33</sup> MEIRA, Vanessa. Oração, linguagem e pensamento: o desenvolvimento da religiosidade infantil. *Revista eletrônica espaço teológico*, v. 10, n. 18, p. 233-247, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/reveleto/article/view/29217>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

<sup>34</sup> LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: uni conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

<sup>35</sup> SILVA, 2004, p. 5.

<sup>36</sup> Por exemplo, o Brasil é constituído por um emaranhado complexo de significados que se cruzam, isto é, são os costumes, usos e as mais variadas práticas criadas pelas pessoas que vivem no país. Entre eles, os indígenas, povos imigrantes, tais como os europeus, africanos, etc. Esses grupos étnicos, por exemplo, trouxeram contribuições linguísticas, tradições alimentares e culturais, valores, arte, ritos religiosos, músicas, danças, etc., cooperando, portanto, com a formação da cultura brasileira. Neste sentido, o país é definido como exclusivo e especial, pela sua *diversidade cultural*. Cf. CORREA, Rosa Lydia Teixeira. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibepec, 2008. p. 100.

abertura para outras culturas, à tolerância e ao respeito dos direitos do homem.<sup>37</sup>

Observa-se que à educação é atribuída a responsabilidade de lidar com os desafios da diversidade, e verifica-se que a mesma autora acrescenta a vertente cultural da religião: “As religiões ainda são parte do domínio social, cultural, bem como político e histórico”.<sup>38</sup> As orientações curriculares do município de Serra, Espírito Santo, destacam:

A diversidade cultural e, conseqüentemente, a religiosa, que no passado foi considerada uma ameaça aos Estados nacionais, é vista pela Organização das Nações Unidas (ONU) como patrimônio da humanidade e tão necessária à sobrevivência desta como a própria diversidade biológica.

A diversidade de identidades culturais representa a riqueza de caminhos diversos, para enfrentar, de modos diferentes, desafios também parcialmente diferentes encontrados por cada povo. De acordo com Lángon (2003), o desaparecimento dessa diversidade significaria o desaparecimento da capacidade humana de dar respostas variadas ao novo; seria a ruptura de uma das condições de possibilidade de reprodução da vida humana. O desaparecimento de uma dessas identidades culturais representa o empobrecimento da humanidade, uma vez que fecha os caminhos abertos, faz perder possibilidades existentes.<sup>39</sup>

A estreita relação entre manifestações culturais e religião no Brasil é constante motivo de questionamento por ser este um Estado laico: o que é proibido e o que permitido? O que conta é a permissão de todos os símbolos religiosos em espaços públicos? Ou tais símbolos devem ser proibidos nesses espaços?

### 1.3 Laicidade, laicismo e secularização

Quando se propõe discutir religião e educação, em especial na escola pública, é necessário compreender de qual tipo de escola se trata e em que contexto jurídico está inserida. No Brasil, é essencial abordar o Estado laico. Miranda assim define laicidade: “*Laicidade* significa não assunção de tarefas religiosas pelo Estado e neutralidade, sem impedir o reconhecimento do papel da religião e dos diversos cultos”<sup>40</sup>. Montero, por sua vez, afirma: “A

<sup>37</sup> MILOT, Micheline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, 2012. p. 1. Disponível em: <<https://unoesc.emnuvens.com.br/visaoglobal/article/view/3430>>. Acesso em: 4 abr. 2018. p. 355.

<sup>38</sup> MILOT, 2012, p. 356.

<sup>39</sup> LÁNGON, 2003 apud SERRA, Prefeitura Municipal da. *Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos* Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008. p. 152.

<sup>40</sup> MIRANDA, 2014, p. 7.

laicidade, entendida como um modelo de regime político, estabelece uma ordem institucional pensada como resultante da deliberação e da vontade do cidadão”<sup>41</sup>.

Além de conceituar o que é laicidade, Miranda discorre, ao longo do artigo, sobre as características do Estado laico, estabelecendo as diferenças entre laicidade e laicismo: “*Laicismo* significa desconfiança ou repúdio da religião como expressão comunitária e, porque imbuído de pressupostos filosóficos ou ideológicos (o positivismo, o cientismo, o livre pensamento ou outros), acaba por pôr em causa o próprio princípio da laicidade”<sup>42</sup>.

O Brasil, por seu ordenamento jurídico, denomina-se Estado laico. O artigo 5º da Constituição Brasileira, em seu sexto inciso, afirma: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.”<sup>43</sup> Tal posicionamento não descarta a análise de Monteiro, em seu artigo sobre o escrito e o praticado no Estado laico brasileiro, que pode ser resumido no trecho transcrito a seguir:

[...] embora o quadro constitucional se apresente claramente como laico, ele deixa margem a interpretações locais que reiteradas vezes vão em sentido contrário ao que, aparentemente, reza a norma legal. Ignorância dos governantes? Complacência diante do desrespeito às leis? Resistência arcaica à laicidade?

A melhor resposta a essa contradição não pode situar-se no plano normativo: como sabemos bem, as normas legais não são transparentes, nem sua aplicação é mecânica. Um conjunto de percepções filtra sua leitura e disputa seus significados. Nestes casos diríamos que estes exemplos evidenciam que a cultura cívica de determinados setores da sociedade brasileira, por ter em grande parte se construído a partir dos conflitos entre agentes religiosos e o Estado, ainda está permeada por grande sensibilidade religiosa que no mais das vezes identifica os valores cristãos ao interesse público. Dizemos ‘ainda’ porque já há sinais de que esta sensibilidade está mudando. O fato de que estas questões não sejam mais pacíficas, mas, ao contrário, cada vez mais frequentemente objeto de disputas públicas que chegam aos tribunais, é um indicador claro de que a percepção católica<sup>44</sup> da ‘nacionalidade’ e do ‘bem coletivo’ está sendo desnaturalizada e, pelo próprio exercício de flexibilidade exigido na fundamentação e justificação das decisões e posições, sendo colocada em perspectiva. A exigência de justificação provoca, a nosso ver, uma profunda alteração no próprio entendimento do religioso que de certo modo abandona o domínio da fé, do dogma e da doutrina tomados, muitas vezes, pelos próprios atores como resquícios supersticiosos, para metamorfosear-se, quando se pretende legitimidade pública, em discursos seculares em torno do bem comum organizados em termos de códigos generalizadores tais como assistência pública, educação, cultura ou mesmo ciência.<sup>45</sup>

Observa-se a transformação do modo de conceber o Estado. A ideia da não interferência da religião no Estado, isto é, o Estado laico em oposição ao teocrático, já estava

<sup>41</sup> MONTERO, 2013, p. 16.

<sup>42</sup> MIRANDA, 2014, p. 7.

<sup>43</sup> BRASIL, 1988.

<sup>44</sup> Os vocábulos “católico”, “católica” ou “igreja católica” neste texto referem-se à Igreja Católica Romana.

<sup>45</sup> MONTERO, 2013, p. 26.

presente nas ideias de John Locke, no século XVII, foi tema da Revolução Francesa e, ainda que não conste textualmente na Constituição norte-americana, permeia a primeira emenda ao afirmar que “o Congresso [norte-americano] não fará nenhuma lei respeitando um estabelecimento da religião, ou proibindo o seu livre exercício”.<sup>46</sup>

No Brasil, ainda que a Constituição do Império de 1824 garantisse o princípio de liberdade religiosa – com restrições – havia uma religião oficial, a Católica. Giumbelle informa:

No Brasil, em se tratando de laicidade, nos deparamos com a aurora republicana como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas. Em termos mais concretos: rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja Católica; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesiásticos, o casamento torna-se civil, os cemitérios são secularizados; ao mesmo tempo, incorporam-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que daria legitimidade ao pluralismo espiritual. Note-se que estamos no final do século XIX e a amplitude desse projeto de laicização coloca o Brasil ao lado, e mesmo à frente, de outros países igualmente comprometidos com aqueles princípios.<sup>47</sup>

Porém, Domingos associa a ideia de separação do poder político do religioso, aos primeiros séculos da Era cristã, lembrando que tal independência é identificada por alguns estudiosos no Novo Testamento, na frase bíblica: “Dai a Cesar o que é de Cesar e a Deus o que é de Deus”.<sup>48</sup>

Essa separação entre Estado e religião garante a todos o direito de professar ou não um credo, de participar de rituais e de manifestar sua fé. A ausência de uma religião dominante faz com que muitas coexistam, conforme destaca Giumbelle:

Em outras palavras, foi no interior da ordem jurídica encimada por um Estado comprometido com os princípios da laicidade que certas formas de presença da religião ocorreram. Em segundo lugar, tampouco é o caso de deixar de problematizar essa situação, o que acaba sendo o efeito de muitas análises que se contentam em destacar a ininterrupta vitalidade do campo religioso brasileiro. Não se pode eludir que essa vitalidade, em algumas das suas dimensões, depende de um diálogo com os mecanismos de reconhecimento ensejados por aquelas formas de presença. Desprezá-las significa deixar de apreender alguns dos vetores de historicidade da constituição de qualquer campo religioso – o que nos conduz novamente ao tema da laicidade (ou do secularismo), à referência que ele encarna na conexão com o ‘Ocidente’ e à

<sup>46</sup> RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, v. 11, n. 29, p. 149-174, 2012. p. 152. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2013v11n29p149>>. Acesso em: 20 set. 2019.

<sup>47</sup> GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Relig. soc.*, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872008000200005&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872008000200005&script=sci_abstract&tlng=es)>. Acesso em: 2 jan. 2019.

<sup>48</sup> DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. *Rever. Revista de Estudos da Religião*, p. 45-70, 2009. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_domingos.pdf](http://www4.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2019.

necessidade de qualificá-la em qualquer situação em que apareça.<sup>49</sup>

Assim como Giumbelle, Domingos também exalta os aspectos positivos da laicidade, destacando o fato de o Estado laico garantir a liberdade religiosa e o pluralismo religioso:

A laicidade não exclui, no entanto, as religiões e suas manifestações públicas, nem o ensino religioso, muito menos deve interferir nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião. A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e estado é que garante a ‘pacificação’ entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas. Assim, podemos apontar três princípios contidos no princípio da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo.<sup>50</sup>

Entretanto, apesar dos aspectos positivos observados e citados por estudiosos do tema, é comum a confusão entre laicidade e laicismo, categorias bem definidas por Miranda: muitos entendem que a laicidade é a proibição do indivíduo de ter uma crença, que o Estado laico viola o direito do cidadão de demonstrar sua fé; outros entendem que todos podem demonstrar crenças em qualquer espaço e a qualquer hora, e mesmo usá-las para justificar determinadas atitudes, conforme se verifica em Monteiro:

É possível afirmar a nosso ver que, de fato, ainda não se enraizou na experiência comum da sociedade brasileira um entendimento do bem coletivo que prescindia da ética proposta pelo cristianismo. Tomando de empréstimo a formulação proposta por Charles Taylor (1998:44), diríamos que no Brasil o Estado moderno ainda não fez ‘da cidadania o princípio primário da identidade’. E não estou segura de que o fará tão cedo, embora a gramática da cidadania venha se tornando cada vez mais pervasiva desde a Constituição de 1988.<sup>51</sup>

Mas, quais foram os caminhos que a educação formal percorreu no Brasil até este chegasse ao *status* atual de Estado laico? Para responder a questão, é importante conhecer os percursos da educação ao longo de sua história.

#### 1.4 Ensino religioso e ensino da religião no interior das escolas brasileiras

O Ensino Religioso (ER) como disciplina escolar é recente. O que se ofertou durante séculos no Brasil foi uma educação calcada na religião. Isto é, não havia Ensino Religioso, pois

<sup>49</sup> GIUMBELLE, 2008, p. 2.

<sup>50</sup> DOMINGOS, 2009, p. 14-15.

<sup>51</sup> MONTEIRO, 2013, p. 12.



toda a educação era religiosa. Somente com a separação entre Estado e Igreja é que o Ensino Religioso chegou à pauta de discussão.

[...] Ensino Religioso nem sempre foi de fato Ensino Religioso, isto é, disciplina dedicada às culturas e às tradições religiosas, o que havia em muitos momentos era de fato uma catequização. Alguns críticos afirmam que tal prática catequética tinha como objetivo manipular a religiosidade e a mentalidade da sociedade.<sup>52</sup>

Mas, enquanto a disciplina ER só passa a existir como tal recentemente, a religião está presente desde o início, conforme afirma Ribeiro.

No estudo da História do Brasil, nota-se que o Ensino Religioso esteve presente nesta sociedade e na escola pública brasileira desde sua origem. Na verdade, ele é a própria inspiração e motivação da colonização do Brasil. ‘O Brasil nasce sob o signo da utopia, da terra sem males, da morada de Deus’.<sup>53</sup>

Bertoni vê a relação entre educação e religião no Brasil como um projeto português anterior à própria colonização da nova nação, ainda no século XV, ao afirmar:

Cerca de 100 anos antes da chegada dos portugueses no Brasil, o príncipe D. Henrique de Portugal acreditava na criação do Paraíso na terra. [...] Financiado pelo Estado, pela Ordem de Cristo e pela burguesia mercantil, D. Henrique desenvolve um programa extensivo e sistemático para conhecer o Desconhecido.<sup>54</sup>

Esse projeto seria a descoberta e a conquista das novas terras, mais tarde conhecidas como América e, no caso português, Brasil. As denominações iniciais da nova terra – Terra de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz – são indícios da visão religiosa do que seria o novo Éden terrestre. O discurso oficial da coroa portuguesa incluía a catequização e a salvação das almas dos gentios nas novas terras. Para tanto, todos os navios traziam a bordo padres da Companhia de Jesus – os jesuítas. Estes, além de “conquistar almas para Cristo”, tornaram-se os únicos responsáveis pela educação dos gentios e dos colonos chegados às novas terras. Portanto, a educação e o Ensino Religioso eram uma coisa única:

Os Jesuítas trouxeram em sua bagagem o *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loyola, um Plano de Estudos que regulamentou todas as escolas e permaneceu por

<sup>52</sup> STIGAR, Robson. *A história do ensino religioso no Brasil*. 2009. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/documentos/ensino\\_religioso\\_ciencias\\_religiao.pdf](http://www.gper.com.br/documentos/ensino_religioso_ciencias_religiao.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2019.

<sup>53</sup> RIBEIRO, 2006, p. 50 *apud* BERTONI, José Carlos. *Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos*. 2009. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. p. 19. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2000>>. Acesso em: 05 out. 2019.

<sup>54</sup> BERTONI, 2008, p. 20.

séculos. No código constava ensino de Gramática, Humanidades, Retórica, além de Filosofia e Teologia, para quem se dirigisse ao sacerdócio. Delineava-se, assim, uma cultura brasileira forjada no intelectualismo elitista, que se destinava aos filhos dos colonos ou principais da terra, que os desejavam padres ou advogados e cuja atuação definiria os rumos da sociedade que se formava lentamente, copiando os padrões e modelos estruturais da cultura lusitana; uma sociedade ancorada na hierarquia e fundada na religião.<sup>55</sup>

Costa afirma que as características apontadas por Bertoni mantêm-se no século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil e a consequente elevação ao *status* de Reino Unido – período em que são lançados os alicerces da formação do povo brasileiro. Segundo Costa, ainda que a educação nesse período oficialmente fosse gratuita, laica e para todos – brancos – o que predomina é o domínio jesuítico, mesmo porque, apesar do discurso, o Estado português não viabilizava o ensino e incentivava a dominação do corpo e da mente, pela via espiritual, dos negros e índios, mantendo o *status quo*.

[...] verdade que neste momento [Período Colonial] o Ensino Religioso se liga ao pensamento ideológico do Estado, que consistia em a burguesia tomar o lugar da hierarquia religiosa, e a educação passaria a ser pensada como ideal da classe dominante, com seus interesses e valores. Ainda nesse período, a escola e o educador sofrem com um projeto amplo e unitário, que visava apenas dominar os negros e os índios para só assim se tornarem pertencentes à fé cristã, e cuja administração ficava a cargo do Estado e da Igreja.<sup>56</sup>

No Brasil Império, a situação da Educação não muda. O catolicismo é a religião oficial do Império e as demais manifestações religiosas não poderiam ser explícitas. A educação é função do Estado, que a delega às instituições religiosas, subsidiando aquelas de estrutura já estabelecida. Nessa fase imperial o Ensino Religioso continuava ainda sob a forma de catequese, objetivando doutrinar os índios e os negros, bem como as classes subalternas<sup>57</sup>. Valério, citando Cury, faz a mesma leitura que Costa:

No século XIX, o Brasil assume a condição de Império e o Estado brasileiro passa a ter o Catolicismo como religião oficial. A união entre Estado e Igreja é firmada na Constituição de 1824, e nesse contexto o ensino religioso na educação brasileira se afirma através da lei de 15 de outubro de 1827, que estabelecia, em seu artigo 6º, que os professores deveriam ensinar a ler e escrever, as operações aritméticas, as noções de geometria, a gramática e os princípios de moral cristã e da fé católica.<sup>58</sup>

<sup>55</sup> BERTONI, 2008, p. 22.

<sup>56</sup> COSTA, Antonio Max Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 12, 2009, Rio Grande do Norte. Anais.... Rio Grande do Norte: Cchla, 2009. p. 1-6. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2019.

<sup>57</sup> COSTA, 2009, p. 2.

<sup>58</sup> CURY, 1993 *apud* VALÉRIO, Denise Bezerra. *O ensino religioso na escola: uma questão complexa*. 2008. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Pós-Graduação “*Lato Sensu*” em Programação do Ensino de História do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (Cesa), em convênio com a Universidade de Pernambuco –

As mudanças surgem no fim do período imperial, com a desobrigatoriedade, por quem não professasse a fé católica, de assistir às aulas de Ensino Religioso. Tal mudança ocorre principalmente com a vinda de imigrantes para o Brasil – com incentivos oficiais – de outras confissões religiosas.<sup>59</sup>

As mudanças são radicais com a República e os ideais republicanos. O Estado passa a ser secular. A Constituição de 1891 torna o ensino laico e extingue o Ensino Religioso. Tal atitude foi vista como antirreligiosa, ainda que a proposta fosse uma “igreja livre em um estado livre”, com plena liberdade de culto em local próprio fora das escolas, coerente com o que se concebe como Estado laico.<sup>60</sup>

Em 1928, o estado de Minas Gerais retoma o ER nas escolas públicas, de modo facultativo aos alunos, sem referência a denominações religiosas.<sup>61</sup> Três anos depois, em 1931, o governo federal segue Minas Gerais e estabelece o mesmo ao nível da legislação federal. Na Constituição de 1934, o Ensino Religioso retorna, apesar das discussões dos escolanovistas. A Constituição do Estado Novo, em 1937, traz um imbróglio, mantendo o Ensino Religioso como matéria curricular, embora sem obrigatoriedade de frequência pelos alunos, nem de ministração pelos professores.<sup>62</sup>

Em 1946, uma nova Constituição Federal mantém o Ensino Religioso e as confusões continuam:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.<sup>63</sup>

Em um Estado laico que reconhecia a existência de diferentes religiões, ministrar o Ensino Religioso “personalizado” era, no mínimo, difícil, mas um importante fato não pode ser ignorado na história do ER no Brasil: a presença dos imigrantes, já citada como motivo de mudanças no fim do Império. Um processo de tolerância religiosa já se iniciara com a vinda da família real, sob a proteção dos protestantes ingleses. No fim do século XIX, a imigração de

UPE. Pernambuco, 2008. p. 20. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/documentos/00119\\_ensino\\_religioso\\_escola.pdf](http://www.gper.com.br/documentos/00119_ensino_religioso_escola.pdf)>: Acesso em: 5 out. 2019.

<sup>59</sup> VALÉRIO, 2008, p. 21-22.

<sup>60</sup> BERTONI, 2008, p. 25.

<sup>61</sup> VALÉRIO, 2008, p. 22-23. Os entes da Federação tinham autonomia para legislar sobre seus sistemas de ensino.

<sup>62</sup> BERTONI, 2008, p. 25-26.

<sup>63</sup> BRASIL, 1946 apud BERTONI, 2008, p. 28.



não católicos e mesmo não cristãos se intensifica e alguns desses imigrantes tornam-se influentes no meio acadêmico, jornalístico e econômico.<sup>64</sup>

A presença no espaço político e econômico de pessoas de credos diferentes do católico e a maior liberdade religiosa – ainda que as religiões de matrizes africanas demorem mais tempo para ser reconhecidas e terem seus cultos autorizados – resultam nas Constituições republicanas liberais quanto à religião e à Educação e na expansão de escolas confessionais particulares e/ou filantrópicas, tanto católicas – que perderam espaço no ensino público e passaram a competir com as novas crenças de origem europeia – quanto protestantes, judaicas e espíritas.

Hoje, no município de Serra, o Ensino Religioso é apoiado nas escolas públicas pelas diferentes religiões, principalmente cristãs, malgrado o “policiamento” contra o proselitismo.

### 1.5 Escolas confessionais

Com a proclamação da República, a vinda de imigrantes não católicos expandiu o ensino privado no Brasil, em particular as escolas chamadas confessionais, instituições particulares mantidas por organizações religiosas e orientadas segundo uma fé específica.

A partir de uma separação entre Estado e Igreja, com a República em 1890, o ensino se torna leigo nos estabelecimentos oficiais de ensino, de forma que a Igreja católica perde espaço na educação pública do país. Com a perda de presença no espaço público, buscando continuar presente na educação dos jovens, a Igreja encontrou uma alternativa na expansão para o espaço privado. Assim, o número de escolas particulares aumenta no Brasil, inclusive as de não confessionalidade católica, como as adventistas, para preservar então uma educação religiosa que permitisse ao aluno continuar em contato com sua religião na escola.<sup>65</sup>

Ainda que conhecidas e divulgadas como representantes de determinada confissão religiosa, tais escolas são abertas aos não crentes, e é comum que parte do corpo discente seja de adeptos de outras religiões ou autodenominados ateus, pela qualidade do ensino ali oferecido, principalmente em época de descrédito da educação pública. Algumas dessas escolas, ainda que confessionais, desobrigam os alunos não praticantes da religião das aulas de Ensino Religioso e das cerimônias religiosas. A mesma tolerância, no entanto, não é tão comum na composição do corpo docente, predominando o critério do alinhamento religioso na contratação do professor.

<sup>64</sup> BERTONI, 2008, p. 28.

<sup>65</sup> MUNHOZ, Juliana Neri. Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 3, n. 9, 2011. p. 3.

Os pais têm o direito de escolher a formação que querem dar aos filhos. A primeira LDB, de 1961, reconheceu (após muita polêmica) que deveria haver escolas particulares e, com elas, as confessionais, o que persiste até hoje. Na época, pensou-se no que fazer quando a família não tem condições financeiras para colocar a criança nessas instituições. Foram criadas então as bolsas de estudo, que são a origem do sistema de filantropia nas escolas. Porém essas escolas precisam seguir os PCNs e ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e as outras disciplinas. Assim a criança vai aprender o que diz a fé, pela qual seus pais a colocaram ali, sem deixar de conhecer o que defende a Ciência.<sup>66</sup>

Dessa maneira, ainda que administradas pela iniciativa privada e de cunho confessional, as escolas confessionais atuam dentro do prescrito pelos documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação e a Base Curricular Nacional, pois o Ensino formal no Brasil é regulamentado e normatizado por uma legislação única, independente da forma de manutenção.

### 1.6 Legislação

Para continuar o estudo das mudanças ao longo de mais de 500 anos de história na relação entre ensino e religião, é importante, além de entender os aspectos sócio-históricos, compreender as leis que resultaram das mudanças sociais, pois elas refletem os valores de determinada época, mas também – principalmente, quanto à educação – as mudanças pelas quais passa a sociedade. Os autores dividem a legislação em quatro fases: a primeira se caracteriza pelo Estado religioso; a segunda, pelo Estado laico, secular; a terceira, configurada pelo abrandamento da separação entre Estado e religião; e a atual, iniciada em 2009.

Para a história brasileira, a primeira fase vai do século XVI ao término do século XIX. A segunda inicia-se com a República e vai até o fim da década de 1920, quando se inicia a terceira fase. Em 2009, é celebrado um polêmico acordo entre o Estado brasileiro e a Santa Sé, a Igreja Católica Romana, considerado a quarta fase.<sup>67</sup>

Bertoni cita os primeiros documentos que legislam sobre o Ensino Religioso, as “Constituições Primeiras: o Arcebispado da Bahia”, promulgados pelo Sínodo Diocesano de 1707, que obrigavam os senhores de escravos a cuidarem da formação religiosa de seus cativos. Porém, antes do sínodo, documentos já autorizavam os jesuítas a se instalarem aqui, ainda que

<sup>66</sup> POLATO, Amanda. Roseli Fischmann: "Escola pública não é lugar de religião". *Nova Escola Gestão online*. 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/743/roseli-fischmann-escola-publica-nao-e-lugar-de-religiao>>. Acesso em: 5 out. 2019.

<sup>67</sup> BERTONI, 2008, p. 29.

sem referência específica ao ensino. Em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, expulsou os jesuítas do Brasil.<sup>68</sup>

Pela indistinção entre Estado e religião, ainda nesse caso não se pode falar em Ensino Religioso como matéria curricular, e não havia legislação específica que organizasse a educação até então. A discussão só se entabula após a promulgação da República, antes da qual a religião oficial – a Igreja Católica Romana – era a responsável pelo ensino da religião e pelo ensino regular no Brasil.

Com a promulgação da República, iniciam-se os embates que culminaram com leis concernentes ao Ensino Religioso. A primeira Constituição Federal Republicana afirma que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.<sup>69</sup> Não há nenhuma referência ao Ensino Religioso. Em 1931, o Ensino Religioso volta à Constituição, que estabelece que “fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião”<sup>70</sup>. Em 1934, uma nova Constituição Federal define:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e acrescenta a Carta anterior que constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>71</sup>

Em 1937, uma nova Constituição Federal mantém a obrigatoriedade do ensino, mas o restringe ao ensino primário e torna facultativa a frequência dos alunos e a ministração dos professores. Em menos de dez anos, nova Constituição mantém o Ensino Religioso, dessa vez a ser ministrado de acordo com a crença do aluno. A Constituição seguinte, de 1967, define que o Ensino Religioso continuará sendo de matrícula facultativa e será ministrado no grau primário, estendendo-o ao grau médio. A atual Constituição, de 1988, atendeu aos interesses “tanto da Igreja Católica, bem como de outros setores da sociedade como, por exemplo, outras entidades religiosas, educadores da rede oficial de ensino e organizações”<sup>72</sup>, reservando um pequeno espaço para o Ensino Religioso, com redação semelhante à de 1967: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”<sup>73</sup>.

<sup>68</sup> BERTONI, 2008, p. 29.

<sup>69</sup> PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p.172-182, 2004. p. 175. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1413-24782004000300012&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-24782004000300012&lng=en&tlng=pt)>. Acesso em: 05 out. 2019.

<sup>70</sup> BERTONI, 2008, p. 29-30.

<sup>71</sup> BERTONI, 2008, p. 29-30.

<sup>72</sup> BERTONI, 2008, p. 29.

<sup>73</sup> BRASIL, 1988, [n.p.].

A partir de 1961, o Estado brasileiro começa a estabelecer diretrizes nacionais para a educação, as LDB ou LDBN, leis infraconstitucionais que regulamentam o ensino público e privado no país, consoante a Constituição vigente. A primeira, de 1961 (LDB 4024/61), definia:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.<sup>74</sup>

A segunda LDB, de 1971, determinava:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.<sup>75</sup>

A atual LDB de 1996 definia originalmente que

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.<sup>76</sup>

Em 1997, esse artigo passa a ter a seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

<sup>74</sup> GESTÃO ESCOLAR. As leis brasileiras e o ensino religioso na escola pública. *Nova Escola Gestão online*. 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/728/as-leis-brasileiras-e-o-ensino-religioso-na-escola-publica>>. Acesso em: 5 out. 2019. [n.p.].

<sup>75</sup> BRASIL. *Lei nº 5.692/71*, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 ago. 2019. [n.p.].

<sup>76</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

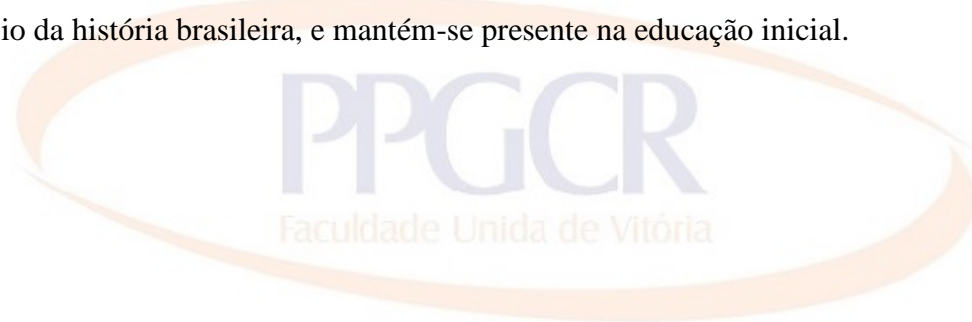
§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.<sup>77</sup>

Essa redação elimina alguns vícios anteriores, pois o governo toma sob sua responsabilidade a formação e a admissão do professor. Em 2009, é aprovado o acordo do Brasil com a Santa Sé:

Art. 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.<sup>78</sup>

Observa-se ao longo da análise da legislação que, ainda quando inexistente disciplina específica para o ensino da religião, esta perpassa todo o processo educacional brasileiro, desde o início da história brasileira, e mantém-se presente na educação inicial.



<sup>77</sup> BRASIL, 1996. Art. 33 com redação dada pela Lei nº 9.475/97. [n.p.].

<sup>78</sup> BRASIL. *Decreto nº 7.107*, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm)>. Acesso em: 5 out. 2019. [n.p.].

## 2 INFÂNCIA E SEUS DESAFIOS

Compreender como se construiu a noção de criança, sua relação com a educação e o papel do ser humano na sociedade, na primeira fase de vida, auxilia a interpretar a atual concepção da educação nessa primeira etapa de desenvolvimento, bem como suas implicações sociais e culturais, e mesmo religiosas. Del Priore lembra que Galeno<sup>79</sup>

[...] definia a primeira idade do homem: a ‘puerícia’ tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada de adolescência, cuja qualidade era ser ‘quente e seca’, perdurava dos 14 aos 25 anos. Na lógica de Galeno, o que hoje chamamos infância corresponderia aproximadamente à puerícia. Esta, por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam [...].<sup>80</sup>

Mas, o que é a infância hoje? Como se dá a divisão entre infância, adolescência e fase adulta? Como é caracterizada a infância?

### 2.1 Concepção de infância

O estabelecimento da infância até os sete anos – idade da razão – acompanha a história ocidental há milênios. Os livros de História trazem a marca dos sete anos como a idade em que, na Antiguidade, as crianças iniciavam os estudos na cidade-Estado grega de Esparta, eram separadas das famílias e entregues ao Estado para serem educadas. É comum ler e ouvir que os sete anos constituem a idade da razão, quando a criança deixaria de ser inocente – argumento usado por líderes religiosos e alguns representantes políticos para orientarem diretrizes em relação a fiéis e correligionários, respectivamente.<sup>81</sup>

A concepção de infância não é recente. Conforme se verifica pelo modelo espartano e pela definição de Galeno, existe há mais de dois milênios. Zaneti afirma que “as concepções de infância e criança são construídas histórica, social e culturalmente. Paulino (2008d) aponta

<sup>79</sup> Médico romano de origem grega, que viveu no segundo século da Era Cristã, e o maior influenciador da medicina ocidental por mais de um milênio, citado em manuais de medicina mesmo entre os séculos XVI e XVII.

<sup>80</sup> DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 84-85.

<sup>81</sup> PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista histedbr on-line*, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.



alguns significados da palavra criança que tem sido partilhado em nossa cultura, como os de alguém que deve ser educado por pessoas mais experientes”<sup>82</sup>. Porém, é na Idade Moderna que a criança passa a merecer maior atenção dos estudiosos:

[...] a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo [século XVI], resultado da transformação nas relações entre indivíduos e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentimento da infância’, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental.<sup>83</sup>

No século XVIII, Rousseau foi um dos primeiros a pensar a primeira infância e a valorizá-la.

Rousseau afirma que precisamos observar e estudar a criança para entendermos o seu desenvolvimento. E foi isso que ele fez. Deste estudo surgiu o conceito moderno de infância. [...]. Com seu novo modo de ver a infância, passamos a vê-la como uma etapa onde a criança precisa ser respeitada em seu desenvolvimento físico e cognitivo. O argumento principal de Rousseau a respeito da infância é que ela é uma etapa que possui suas especificidades e por isso precisa ser estudada com cuidado. A criança precisa ser respeitada em seu próprio mundo que é justamente a infância.<sup>84</sup>

Ainda que, hoje, muitas de suas ideias sejam questionáveis, a luz de novas concepções, e que seja passível de crítica algumas ideias de Rousseau - que não é o foco deste texto - em alguns aspectos estava além de seu tempo sendo contemporâneo a muitos autores do século XXI.

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem é tudo o que podemos fazer pelo seu bem estar.<sup>85</sup>

Rousseau foi um grande pensador da infância, que alterou a visão que da criança, modificando a própria pedagogia da época e influenciando os pensadores futuros. Outro grande cientista que pensou a infância e é referência primeira no trato dessa fase foi o suíço Jean Piaget,

<sup>82</sup> ZANETI, Nicole Bacellar. *A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil*. 2012. xi, 138 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. p. 19. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/10762>> Acesso em: 2 set. 2019.

<sup>83</sup> CHAMBOULEYRON. Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 58.

<sup>84</sup> DALBOSCO, C. A.; MARTINS, M. R. Rousseau e a primeira infância. *Filosofia e Educação*, v. 4, n. 2, p.82-99, 2012. p. 83. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635425>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

<sup>85</sup> DALBOSCO; MARTINS, 2012, p. 83.

que não estabeleceu um conceito de infância, mas a estudou e influenciou todo o século XX e continua influenciando o século XXI.

## 2.2 Educação infantil no Brasil

Durante séculos, a criança foi relegada a segundo plano na sociedade, ora tornada invisível, ora vista como um adulto em miniatura, mas sempre sem personalidade.<sup>86</sup> A educação brasileira inicia-se com os jesuítas, que uniam o ensino à catequização dos indígenas e colonos, impondo sua cultura à dos povos pré-colombianos, e seu saber aos outros, principalmente no que se refere às crianças indígenas, vistas como tábua rasa.

[...] o ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa. Preocupação que, aliás, também estava expressa no Regimento do governador Tomé de Sousa, no qual o rei dom João III determinava que “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos.”<sup>87</sup>

Porém, a preocupação era voltada mais à doutrinação do que ao aprendizado. Conforme lembra Del Priore, no século XVII o médico mineiro Francisco de Melo Franco já afirmava:

A educação é tanto física quanto moral (particularmente nas três primeiras idades: infância, puerícia e adolescência) [...] muito se engana quem entende que essas idades não admitem ensino algum, pois nelas, pouco ou nada obrava a razão, mas em contrapartida, muito obravam os costumes, e quando chega a luz do entendimento, nenhum lugar lhe dão os hábitos adquiridos, se não usar de força e violência que raras vezes não aproveitam.<sup>88</sup>

No Brasil, somente nas últimas décadas a criança tornou-se alvo da educação, porém, ainda sob o viés do cuidado. Ainda que a emancipação feminina, com a inserção da mulher no mercado de trabalho no Brasil, tenha como registro a segunda metade do século XIX, as mulheres pobres já eram corresponsáveis ou mesmo responsáveis pela família desde os primórdios do Brasil.

Em São Paulo surgem as primeiras instituições com a finalidade de dar assistência às mães trabalhadoras, conforme afirma Spada, que compara essas creches com suas equivalentes

<sup>86</sup> ZANETI, 2013, p. 25.

<sup>87</sup> CHAMBOULEYRON, 2015, p. 55-56.

<sup>88</sup> DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 105.



surgidas no século XVIII na França e em outros países europeus. As instituições brasileiras caracterizavam-se pelas péssimas condições higiênicas, e mesmo insalubres, além de destituídas de objetivos pedagógicos, ainda que representassem algo positivo, diante da omissão total do Estado.

[...] no Brasil, as creches em muitos aspectos aproximavam-se dos asilos infantis, pois as entidades que foram instaladas em São Paulo, no final do século XIX, como as de Anália Franco, têm o intuito de minimizar os graves problemas de miséria vividos por mulheres e crianças, além do importante atendimento em regime de internato oferecido às crianças órfãs e abandonadas.<sup>89</sup>

Apesar dos ideais progressistas que levaram à proclamação da República – cujo lema era “ordem e progresso” –, nos primeiros anos nada se modificou na educação voltada para todos. A maior parte da população, pobre e rural, vivia alheia até mesmo às primeiras letras. As mudanças e discussões quanto às práticas pedagógicas não alcançaram temas globais, como a universalização do ensino. E como só poderia votar quem era alfabetizado, quase todos os brasileiros estavam excluídos da cidadania.

As crianças ricas eram cuidadas pelas mães e por babás, as de classe média, pelas mães, e as pobres ficavam por conta de familiares e vizinhos enquanto a mãe trabalhava. É nessa estrutura social que se expandem as creches no Brasil. Spada assim descreve a situação adversa:

Estimuladas pela falta de fiscalização, bem como pela grande demanda de famílias que procuravam locais para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, proliferam-se inúmeras instituições sem as mínimas condições, mesmo de higiene para atender às crianças, filhas de operários. Assim, as creches passam a ser conhecidas apenas por absorver as funções de guarda de crianças e, portanto, não são consideradas dignas de atenção por parte do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais serviços. Em meio ao quadro histórico descrito, pelo menos até o final da década de 1930 a creche não é aceita como uma instituição válida para receber crianças durante o período de trabalho dos pais. A creche nem mesmo desfruta de uma função plenamente definida, pois, apesar de ser considerada como um mal necessário, proveniente de um desajustamento moral e econômico decorrente da industrialização e da urbanização, a creche é vista ora como substituto da família, ora como sua auxiliar. Assim, as primeiras creches não apresentam uma dimensão pedagógica no trabalho que desenvolvem, pois priorizam apenas os cuidados com a primeira infância.<sup>90</sup>

<sup>89</sup> SPADA, Corina machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, n. 5, p. 3, 2005. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr\\_2013-6-28-12-6-20.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf)>.

Acesso em: 21 abr. 2018.

<sup>90</sup> SPADA, 2005, p. 3-4.

Com a onda revolucionária desencadeada no país a partir de 1924 e a tomada do poder por Getúlio Vargas, em 1930, os intelectuais e pensadores da educação tiveram espaço para divulgar suas ideias. A revolução não tinha propriamente uma política educacional definida, mas facilitou a circulação de novas ideias trazidas da Europa, como as do suíço Jean Piaget e as do alemão Sigmund Freud, que viam a criança como ser capaz de aprender desde os primeiros momentos de vida.

Como referem Paschoal e Machado, tais ideias resultaram na formação de uma consciência educacional que exigia a adoção de medidas importantes, como a criação do Ministério da Educação, e fizeram aumentar a participação da mulher no mercado de trabalho, além da expandirem os sindicatos, proporcionar maior presença política de imigrantes e de seus filhos, que traziam novas concepções de estruturas sociais e familiares da Europa, principalmente<sup>91</sup>. Ainda segundo esses autores:

As primeiras instituições [creches] na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear.<sup>92</sup>

No Brasil, não foi diferente, e às mães trabalhadoras restavam as creches filantrópicas mantidas por igrejas e entidades sociais. Segundo Paschoal e Machado,

[...] no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira [...].<sup>93</sup>

Na década de 1940, foi apresentado um projeto de lei de diretrizes e bases bastante progressista: maior autonomia aos estados na organização de seus sistemas de ensino, estabelecimento de articulação entre os níveis de ensino e currículo mínimo obrigatório, com definição da autonomia universitária. O projeto só foi aprovado em 1961. Apesar dos avanços, ainda não se tratava da universalização da educação.

O período da Ditadura Militar, entre a segunda metade década de 1960 e a primeira da década de 1980, reestruturou a educação brasileira, com a cooperação de organismos

<sup>91</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80.

<sup>92</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80.

<sup>93</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81-82.

internacionais, mediante acordos do MEC, com ênfase na formação para o trabalho, por meio da criação das escolas polivalentes. As reformas empreendidas no período afetam toda a estrutural organizacional e todos os níveis de ensino, excluindo as crianças com menos de sete anos.

Mas a educação universal só se efetiva, no aspecto legal, com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a gratuidade em todos os níveis, a obrigatoriedade do Estado de fornecê-la e a responsabilidade da família de manter o aluno na escola. É nessa Carta Magna que a igualdade de todos é explicitada, abrindo espaço para os desvalidos poderem exigir seus direitos, em particular quanto à educação, já definida como direito subjuntivo. Segundo Cavalleiro:

Na sociedade brasileira, a Educação Infantil constitui um direito inconstitucionalizado desde 1988 (artigo 208, inciso IV da Constituição Federal). A promulgação da Constituição reconheceu o direito à educação para crianças menores de sete anos. As instituições públicas de Educação Infantil (EMEIS e creches) favorecem sobremaneira as famílias de baixa renda cujas mães trabalham fora e deixam seus filhos sobre os cuidados destas.<sup>94</sup>

A Educação Infantil requer uma nova postura dos dirigentes dos sistemas de ensino, dos educadores e da sociedade para compreender que o ser humano não começa a ter “razão” em determinada idade, mas está em formação desde os primeiros momentos de vida – sem entrar na discussão de vida ultraterina. Por isso a aprendizagem é uma constante, sem períodos definidos, apenas características próprias, momentos que devem ser respeitados, haja vista o pensamento de Vygotsky: “O aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”<sup>95</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 29, afirma que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.<sup>96</sup> Isto é, a Educação Infantil é uma etapa da educação formal, como as outras, que demonstra sua extrema importância por ser o primeiro contato da criança com a educação formal, com uma organização diferente da de casa e, em muitas famílias, o primeiro convívio com outra criança, com a qual precisa interagir, compartilhar e dividir a atenção do adulto, o brinquedo e o espaço físico. Para Cavalleiro:

<sup>94</sup> CAVALLEIRO, 2018, p. 17.

<sup>95</sup> VYGOTSKI, 2007, p. 95 *apud* ZANETI, 2012, p. 25.

<sup>96</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social.<sup>97</sup>

A Lei nº 9394/1996 estabelece pela primeira vez a Educação Infantil como parte da educação formal pública e gratuita, com orientações pedagógicas, obrigando o Estado a disponibilizá-la. No entanto, o marco de sete anos permanece e só na segunda década do século XXI a Educação Infantil é incluída na educação básica no Brasil. Até a Constituição de 1988, a educação era garantida somente aos estudantes de sete a quatorze anos. Martins e Dalbosco, ao refletirem sobre o pensamento de Rousseau, comentam:

‘A primeira educação é mais importante’, diz Rousseau. Muitos pensadores sustentam que a educação na primeira infância é fundamental para formação da personalidade da criança. Todos eles inspirados pela observação e estudo da infância feito por Rousseau.<sup>98</sup>

A afirmação de Rousseau no século XVIII ainda hoje, no Brasil, é motivo de cobrança como política pública. Os novos conhecimentos científicos comprovam que dependem dos primeiros anos de vida o desenvolvimento da personalidade, do desempenho cognitivo, psicológico e motor, e reforçam a importância da educação orientada, com estimulação e intervenção desde o início da vida, aliada a uma maior participação social. A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e suas alterações tratam, em vários capítulos, da Educação Infantil, determinando sua condução:

[...]Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).<sup>99</sup>

<sup>97</sup> CAVALLEIRO, 2018, p. 16.

<sup>98</sup> DALBOSCO; MARTINS, 2012, p. 84.

<sup>99</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

O Plano Nacional de Educação e a Base Curricular Nacional que contempla a Educação Infantil definem sua importância:

A expressão educação ‘pré-escolar’, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.<sup>100</sup>

Rousseau, à frente do seu tempo quanto à educação das crianças, defendeu a escolarização pública. Entre suas ideias inovadoras para sua época, estava a educação nos primeiros anos de vida da criança sob a responsabilidade da mãe, dotada das qualidades necessárias, como delicadeza, afeto, paciência e outros atributos associados ao gênero feminino.<sup>101</sup> Tal pensamento era considerado inovador no século XVIII, pois era comum as mães com alto poder aquisitivo delegarem os cuidados dos filhos ainda recém-nascidos às mães de leite e governantas, e as mães pobres deixarem os filhos aos cuidados de irmãs mais velhas ou avós.

Porém, passados mais de dois séculos, pensamentos considerados avançados para a época ainda são reproduzidos, indicando as mulheres como as melhores professoras de Educação Infantil, com os mesmos argumentos de Rousseau associados ao gênero feminino. As ideias de Rousseau vigoram por séculos, graças a determinada construção cultural e econômica. Segundo Priore:

Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um ‘salário complementar’. Com certeza não se

<sup>100</sup> BRASIL. *Base Curricular Nacional*. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [n.p.].

<sup>101</sup> DALBOSCO; MARTINS, 2012, p. 84.



considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas.<sup>102</sup>

Matos e Borelli ecoam a afirmação de Priore e destacam a associação do magistério às atividades femininas, com baixa remuneração e pouca valorização profissional:

A frequente identificação do exercício do magistério com o sacerdócio ajudou a difundir a ideia de que a ‘boa professora’ não se preocupa com o pagamento, pois está concentrada na formação dos alunos. Este foi um dos fatores que contribuíram para a queda no nível salarial da profissão ao longo do tempo.<sup>103</sup>

Sem se aprofundar na construção social da professora, identificada até mesmo com a “tia”, alguém da família, com laços de parentesco, é necessário explicitar as relações no cotidiano escolar, considerando a Educação Infantil como etapa da educação básica, sem a ideia de creche, de hospedagem. Santana destaca algumas particularidades da relação professor-criança na Educação Infantil e a importância do embasamento no respeito dessa relação para a construção da identidade:

Destacamos a dimensão do ato de educar e cuidar na Educação infantil. A dimensão do afeto, para ser praticado também nos processos educativos, precisa estar contemplada na formação dos profissionais de educação, pois muitas educadoras têm dificuldades em expressar esse afeto. É importante que as demonstrações de afeto sejam manifestadas para todas as crianças indistintamente. Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças. A educadora é a mediadora entre a criança e o mundo, e é por meio das interações que ela constrói uma autoimagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais.<sup>104</sup>

Sousa é enfática ao defender a importância da profissionalização do professor:

[...] nada substitui um profissional qualificado na educação infantil. Refiro-me à qualificação formal e à qualidade de sua experiência, sensibilidade e motivação para trabalhar com os pequenos. Do ponto de vista formal, o meu entendimento é o de que quanto menor a criança, maior deveria ser o nível de qualificação de quem a educa. É justamente neste período onde há uma maior plasticidade da mente e onde se formam as bases da sua personalidade. É, portanto, um período em que ela é mais fortemente influenciável.<sup>105</sup>

<sup>102</sup> DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2011. p. 753.

<sup>103</sup> MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 555.

<sup>104</sup> SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Energia Vital: “Um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

<sup>105</sup> SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. *Educação infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. 1998..

É na infância que o ser humano inicia seu desenvolvimento, conhecendo o mundo e construindo o primeiro contato com outras pessoas fora do círculo familiar. É necessário ter muita sensibilidade e cuidado na relação do professor – em geral, professora – com a criança. Sensibilidade e cuidado que não são os maternos, pois não se trata de “adotar” o aluno, mas de conhecê-lo, e ao seu universo; cuidado no modo de abordá-lo, respeitá-lo em suas particularidades, inclusive em temas como a religiosidade.<sup>106</sup> E conhecer o desenvolvimento humano é importante para que os profissionais envolvidos na Educação, e em particular a infantil, contribuam na transformação do aluno.

### 2.3 Desenvolvimento humano

O trato da educação, e em particular da infantil, abrange também o desenvolvimento do homem como ser inteligente. O desenvolvimento humano é o conjunto de competências manifestas num determinado momento da vida e envolve todas as transformações por que ele passa desde a concepção até a morte, caracterizando-se pelo progresso crescente pela aquisição de novas habilidades em um processo contínuo e dinâmico.<sup>107</sup>

Para a compreensão desse desenvolvimento, em particular na infância, vários pesquisadores de diferentes linhas teóricas propuseram explicações para um dos maiores mistérios do ser humano: a aprendizagem. Primeiramente, cumpre identificar as três linhas teóricas do desenvolvimento humano e suas respectivas características e representantes, para, em seguida, definir aprendizagem e verificar como de dá o processo de aprendizagem, bem como suas consequências nas relações sociais, culturais e no processo histórico.

As correntes teóricas do desenvolvimento são inatismo, concepção ambientalista e concepção interacionista. Para os adeptos do inatismo, o ser humano nasce pronto e o meio ambiente não exerce influência sobre ele. A personalidade, os valores, as emoções e mesmo a forma de pensar já estariam semiprontas no nascimento. Trata-se de uma visão pessimista do ser humano, que desconsidera a relevância do meio no processo de desenvolvimento e aprendizagem.<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> RODRIGUES, 2015, p. 82.

<sup>107</sup> DÍAZ, 2011, p. 89.

<sup>108</sup> DÍAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2019.

A concepção ambientalista atribui ao meio ambiente toda a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela aprendizagem, negando o papel da hereditariedade. Tal concepção enfatiza o uso da tecnologia na educação, alçando o professor a um papel diretivo, e desconsidera o conhecimento preexistente do aluno, ser passivo que apenas reage aos estímulos do ambiente. A ideia do filósofo britânico John Locke de que o homem é uma tábua rasa ilustra o pensamento ambientalista.<sup>109</sup>

A concepção interacionista é, atualmente, a mais empregada pela psicologia. Considera o comportamento humano como resultado de processos hereditários, maturacionais, bioquímicos, de estimulação ambiental e aprendizagem, dentre outros fatores. O conhecimento é resultado de um processo contínuo e permanente, ou seja, o ser humano constrói o conhecimento durante toda a vida. Ele é um ser ativo que, ao atuar sobre o meio, modifica-o, ao mesmo tempo em que é por ele modificado.<sup>110</sup> Para o seu desenvolvimento, vários aspectos precisam ser considerados: físico-motor, intelectual, afetivo – emocional e social.

Desenvolvimento humano implica desenvolvimento infantil, pois tem início na infância, e a aprendizagem tem importância no processo, não sendo hoje possível dissociar desenvolvimento e aprendizagem. Diferentes teorias da aprendizagem enfocaram um ou mais aspectos do desenvolvimento humano.<sup>111</sup>

## 2.4 Teorias da aprendizagem

O que é aprendizagem? Para responder a essa pergunta e estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, dois teóricos interacionistas são importantes: o suíço Jean Piaget e o russo Lev Vygotsky. Segundo a teoria interacionista, “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.<sup>112</sup> Para Carvalho, Crenitte e Ciasca, a aprendizagem é:

[...] um processo complexo, dinâmico, bilateral, evolutivo e constante que implica numa sequência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo de forma global – físico e biológico – e no meio que o rodeia, induzindo a uma nova postura comprometida com novas formas de conhecimento. Sendo assim, a aprendizagem pode ser entendida como um processo de aquisição individual, evolutiva e constante, que reúne tanto características orgânicas quanto do ambiente.<sup>113</sup>

<sup>109</sup> DÍAZ, 2011, p. 89.

<sup>110</sup> DÍAZ, 2011, p. 89-90.

<sup>111</sup> ZANETI, 2012, p. 25.

<sup>112</sup> VYGOTSKY, 2007, p. 45 *apud* ZANETI, 2012, p. 25.

<sup>113</sup> CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvania Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Revista *Psicopedagogia*, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em:



Piaget divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global: período sensório motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); e período das operações formais (11 ou 12 anos em diante). Cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos nessa sequência, porém o início ou o término de cada etapa depende das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida, de acordo com Díaz.<sup>114</sup>

Os temas desenvolvimento humano e aprendizagem requerem a leitura do autor russo Vygotsky, que construiu propostas teóricas inovadoras sobre a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo do desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Vygotsky também criticou as concepções das propriedades intelectuais dos homens como resultado da maturação do organismo, como se o desenvolvimento estivesse predeterminado – inatismo – e o seu afloramento, vinculado apenas ao tempo, independentemente da interferência do meio. Ele considerava que as mudanças no ser humano têm origem na sociedade e na cultura, como comenta Díaz.<sup>115</sup> Meira destaca a importância da interação para o autor russo:

As trocas com o coletivo impregnam as características e atitudes individuais e é justamente nessa *negociação* que o conhecimento é construído e solidificado. Tudo isso acontece através da língua, da linguagem, dos símbolos, sendo que a linguagem faz a mediação entre o sujeito e a cultura. Portanto, Vygotsky acredita que, ainda que uma criança tenha o potencial biológico de se desenvolver, se ela não interagir com o meio e com o outro não se desenvolverá plena e adequadamente. Em síntese, a atividade da criança se dá com a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos.<sup>116</sup>

Zaneti destaca a importância do elemento lúdico para Vygotsky e Piaget, pois por meio do brincar é possível aproximar o mundo imaginário do possível.<sup>117</sup> Outros autores compartilham a ideia da importância da ludicidade no desenvolvimento infantil e na

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 out. 2019.

<sup>114</sup> DÍAZ, 2011, p. 91.

<sup>115</sup> DÍAZ, 2011, p. 91.

<sup>116</sup> MEIRA, 2016, p. 3.

<sup>117</sup> ZANETI, 2012, p. 26.

aprendizagem, objetivando influenciar as práticas educativas. Seu uso como recurso pedagógico possibilita o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio, a criatividade, a autonomia e a concentração.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Incluem-se aí jogos, brinquedos, divertimentos e também a conduta daquele que joga e se diverte. Por sua vez, a função educativa do lúdico oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.<sup>118</sup>

Vygotsky assinala que uma das funções básicas do lúdico é permitir que a criança aprenda a elaborar/resolver situações conflitantes que vivencia no dia a dia. E para isso, se utilizará de faculdades como a observação, a imitação e a imaginação. Essas representações que de início podem ser “simples”, de acordo com a idade da criança, darão lugar ao faz de conta mais elaborado, que, além de ajudá-la a compreender situações conflitantes, ajuda a entender e assimilar os papéis sociais componentes de sua cultura (pai, mãe, filho, professor, médico, etc.). Por meio da imitação representativa a criança também aprende a lidar com regras e normas sociais.<sup>119</sup>

Vygotsky quebra a dicotomia mundo adulto-sério-real/mundo-infantil-lúdico-fantástico. Fantasia e realidade se realimentam e possibilitam que a criança – assim como os adultos – estabeleça conceitos e relações, inserindo-se como o sujeito social que é. Ele sinaliza que, ao brincar, a criança não só fantasia, mas faz uma ordenação do real, ressignificando suas diversas experiências cotidianas. A imitação, o faz de conta, permite a reconstrução interna daquilo que é observado externamente e, portanto, pela imitação as crianças são capazes de ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Piaget ressalta que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança e, por isso, indispensável à prática educativa. Graças ao faz de conta, a criança imagina, imita, cria ou joga simbolicamente, e pouco a pouco reconstitui em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu no primeiro ou segundo ano de vida. Com isso, pode ampliar seu mundo, estendendo ou aprofundando conhecimentos para além do próprio corpo; pode encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos, criar acontecimentos. Além disso, pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade, aprendendo costumes, regras e limites. No faz de conta, aquilo que a criança cria vincula-se aos objetos ou acontecimentos de sua história ou fabulação. Ao mesmo tempo, são objetos e acontecimentos que só se tornaram como tais pelas criações.

<sup>118</sup> SANTOS, Santa Marli P. dos. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 25-29.

<sup>119</sup> ZANETI, 2012, p. 49.

Sendo o brincar algo inato, deve-se buscar cada vez mais nas escolas uma educação que contemple o lúdico como princípio nomeador das atividades didático-pedagógicas. Se a criança que não tem oportunidade de brincar ou quando o lúdico é empregado somente como passatempo ou diversão, isso certamente limita ou impede as manifestações corporais, intelectuais, cognitivas e sociais, presentes na relação entre a criança e o elemento lúdico.<sup>120</sup>

Assim, conhecer o lúdico pelas brincadeiras é uma forma de a criança compreender valores enraizados nos seus modos de pensar e agir, favorecendo a riqueza e a diversidade da imaginação. Como afirma Lima:

Brincar é uma atividade universal, encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. Evidentemente, as várias modalidades lúdicas não existem em todas as épocas e também não permanecem imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico, sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções cultural e tecnológica. Os jogos e as brincadeiras são, assim, transformados continuamente.<sup>121</sup>

Nesse sentido, a atividade lúdica é um estímulo à criatividade e, sobretudo, ao aprendizado, e é essencial que o educador procure instigar o pensar crítico, o diálogo, a imaginação, a criatividade e o trabalho em equipe, dentre outros fatores, para que as crianças vivam em toda a plenitude o verdadeiro conhecimento que se perpetuará ao longo da vida.

Brincando, a criança aprende e se desenvolve. Porém, ela não nasce sabendo brincar, ela aprende primeiro com a família, depois com outros familiares e, por último, quando ingressa na escola. É imprescindível, portanto, aproveitar e explorar as potencialidades do ludismo na educação. Os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, os contos, enfim, as mais diversas atividades lúdicas reorientam as práticas pedagógicas e funcionam como suporte de representação e ação no processo de ensino e aprendizagem.

<sup>120</sup> LIMA, E. C. A. S. *A atividade da criança na idade pré-escolar*. São Paulo: FDE, 1992. p. 73.

<sup>121</sup> LIMA, 1992, p. 18.

### 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo aborda a pesquisa realizada no CMEI Professora Leila Theodoro, no intuito de identificar as bases teórico-metodológicas que sustentam esta análise, bem como o *locus* da pesquisa e os sujeitos localizados. Ao lado desta análise, investigam-se os resultados e a sua discussão, assim como os coteja com os autores supracitados, cuja literatura fundamentou o presente estudo, além da legislação vigente.

#### 3.1 Metodologia da pesquisa

Para a coleta de dados essenciais à pesquisa optou-se por elaborar um questionário, permitindo respostas no momento mais conveniente, e não necessariamente na presença do pesquisador, o que enseja maior liberdade ao respondente,<sup>122</sup> importante para o alcance de um índice de devolutiva alto – mais de 80% –, dado que a maioria não dispõe de horário para entrevistas, por causa do trabalho, e outros sujeitos se resguardam quanto à garantia de anonimato.

Foram escolhidos diferentes tipos de questões – fechadas, abertas e dependentes,<sup>123</sup> de acordo com o tema – divididas em quatro blocos: o primeiro identificou perfil etário, acadêmico, experiência profissional e religioso; o segundo compreendeu a relação entre religião e educação, com questionamentos sobre a relação entre Estado laico e abordagem religiosa na escola, inclusive indagando de algum impacto nas práticas escolares das crenças religiosas das crianças e dos familiares, assim como dos docentes, a respeito de terem ou não recebido orientação normativa e/ou pedagógica quanto ao tratamento do assunto, principalmente em datas comemorativas de cunho religioso e na relação étnica-religiosa; o terceiro bloco foi relacionado ao CMEI, *locus* do estudo. Perguntou-se da participação dos responsáveis nos cotidianos escolares (se acontece, como se dá, como se percebem as manifestações religiosas das crianças, qual o trabalho executado referente à diversidade religiosa e às datas comemorativas e símbolos religiosos); e o quarto e último bloco questionou as respondentes sobre sua opinião quanto à inclusão do ensino religioso/educação religiosa entre as disciplinas curriculares, ainda que não constante da grade curricular da Educação Infantil, mas da Educação Básica, da qual a Infantil é uma etapa.

---

<sup>122</sup> GIL, 2008, p. 29-33.

<sup>123</sup> GIL, 2008, p. 34.

### 3.2 Localização da área de pesquisa

O Centro Municipal de Educação CMEI Professora Infantil Leila Theodoro está situado no bairro Novo Horizonte, no município de Serra, na região metropolitana da Grande Vitória, Espírito Santo. O bairro está localizado na periferia do município e tem necessidades sociais, econômicas e culturais, além de número expressivo de moradores em situação de risco social. Surgido em 1958, desenvolveu-se na década de 1970 como centro de prostituição, que atraía prostitutas e clientes de toda a Grande Vitória. Na década de 1990, declinou a exploração do comércio do sexo no bairro e seu nome, até então São Sebastião, passou a ser Novo Horizonte. Estima-se uma população de mais de 12 mil habitantes.

No CMEI Professora Infantil Leila Theodoro, mais de três centenas de crianças<sup>124</sup> de dois a cinco anos – a partir dos seis anos são matriculados no ensino fundamental – encontram um espaço de aprendizagem, cultura e convivência social, diferente do oferecido no bairro, e em alguns casos, nas próprias residências.

### 3.3 Os sujeitos da pesquisa

Entregaram-se 25 questionários semiestruturados ao corpo docente do Centro Municipal de Educação Infantil CMEI Professora Leila Theodoro, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obtendo-se devolutiva de 88,5%, o que totaliza 22 professoras respondentes – professoras, no feminino, pois todo o corpo docente é composto de mulheres.<sup>125</sup> A seguir, quadros com os perfis das professoras participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil por faixa etária das professoras participantes da pesquisa.

<b>Idade</b>	<b>Número de profissionais</b>
20-30	2
30-40	7
40-50	9
50-60	4

Fonte: A autora (2020).

<sup>124</sup> No total são 396 crianças matriculadas em dois turnos (matutino e vespertino), segundo dados da secretaria da unidade escolar.

<sup>125</sup> Em função de 100% de participantes da pesquisa serem do gênero feminino, empregam-se as palavras professora e docente – e suas variações de número – acompanhadas de determinantes no feminino.

Quadro 2 - Perfil por formação das professoras participantes da pesquisa.

<b>Formação acadêmica</b>	<b>Número de profissionais</b>
Licenciatura em pedagogia	20
Licenciatura em pedagogia e outra licenciatura	01
Licenciatura que não seja em pedagogia	01
Licenciatura e especialização ( <i>lato sensu</i> )	16

Fonte: A autora (2020).

Quadro 3 - Perfil por área de formação das professoras participantes da pesquisa.

<b>Área de atuação na educação</b>	<b>Número de profissionais</b>
Professora regente	18
Professora de área	01
Professora regente e de educação especial	01
Professora regente e pedagoga	02

Fonte: A autora (2020).

Quadro 4 - Perfil por área de atuação das professoras participantes da pesquisa na unidade de ensino professora leila theodoro.

<b>Área de atuação no CMEI</b>	<b>Número de profissionais</b>
Professor regente	17
Professor de área	01
Pedagogo	02
Professor de educação especial	02

Fonte: A autora (2020).

Quadro 5 - Perfil por nível e/ou modalidade de ensino das professoras participantes da pesquisa.

<b>Nível e/ou modalidade de ensino em que atua na educação</b>	<b>Número de profissionais</b>
Educação Infantil	20
Educação Infantil e Fundamental I	01
Educação Infantil e Educação Especial	01

Fonte: A autora (2020).



Quadro 6 - Perfil por identificação religiosa das professoras participantes da pesquisa.

<b>Identifica-se com alguma religião?</b>	<b>Número de profissionais</b>
Sim	21
Não	01

Fonte: A autora (2020).

Quadro 7 - Perfil por frequência a espaço religioso das professoras participantes da pesquisa.

<b>Frequenta algum espaço religioso?</b>	<b>Número de profissionais</b>
Sim	20
Não	02

Fonte: A autora (2020).

A faixa etária das professoras ficou entre 28 e 53 anos, com predominância entre 35 e 50 anos – dentro do perfil etário do Censo da Educação.<sup>126</sup> Quanto à formação acadêmica, com exceção de uma professora, a de Educação Física – professora de área específica –, todas cursaram Pedagogia, sendo que uma, além desse curso, tem o de Letras. Algo já esperado, pois um dos requisitos básicos para atuar na Educação Infantil é a graduação no curso de Pedagogia com habilitação para esse nível de ensino, conforme determina a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,<sup>127</sup> algo ressaltado por Paschoal:

Sobre os profissionais que trabalham com essa faixa etária, é importante ressaltar que, em função das novas exigências previstas na Lei, faz-se necessário uma formação inicial sólida e constante atualização em serviço. Em se tratando da criança pequena, a realidade tem apontado que ambas as formações é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade desse tipo de atendimento.<sup>128</sup>

Tratando-se de formação acadêmica, o nível maior é o de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e nenhuma das entrevistadas fez mestrado ou doutorado. A pós-graduação *lato sensu* é comum a 72% das entrevistadas, destacando-se as especializações na área da Educação Especial, pela qual optou um percentual expressivo – o que pode ser justificado pelas políticas públicas de inclusão.<sup>129</sup> Nenhuma apresentou formação na área de Religião. A área de atuação

<sup>126</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2018.

<sup>127</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

<sup>128</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 89-90.

<sup>129</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

das profissionais se limita à Educação Infantil, à exceção de uma entrevistada atuante no Ensino Fundamental I, e na maioria elas trabalham exclusivamente na regência de sala.

Por constituir objeto de pesquisa o aspecto religioso no cotidiano escolar, incluiu-se o questionamento da identificação religiosa e do espaço de fé que as professoras frequentam,<sup>130</sup> para posterior análise da possível interferência da prática religiosa individual na percepção e na atuação pedagógica no tocante à religião. Com uma exceção, as docentes afirmaram identificar-se com alguma denominação religiosa e frequentar algum local de religiosidade. Uma das respondentes afirmou pertencer a uma denominação religiosa, embora sem frequentar nenhum espaço. As 21 respostas afirmativas mostraram uma diversidade religiosa coerente tanto com os estudos de pesquisadores da religiosidade no Brasil quanto com os dados do Censo do IBGE.<sup>131</sup>

### 3.4 Análises dos dados

Os dados foram analisados segundo os blocos dos questionários já definidos em sua elaboração. O perfil das professoras foi analisado e estruturado em tabelas.<sup>132</sup> As questões fechadas foram agrupadas e os índices de respostas calculados dentro do universo pesquisado.<sup>133</sup> As questões abertas e as dependentes foram analisadas segundo aspectos relevantes para o tema da pesquisa, e cotejadas com a literatura e a legislação vigente, assim como as respostas das questões fechadas. As respostas das professoras foram transcritas em itálico e comentadas.

Para melhor leitura das falas das professoras, cada questionário recebeu uma letra do alfabeto, usada para identificar as suas respostas e comentários. Todos os questionários foram transcritos e anexados.

### 3.5 Resultados e discussão

A proposta não foi estabelecer o que é certo ou errado quanto às práticas pedagógicas, mas conhecer a vivência e as experiências das docentes, verificar se as manifestações religiosas se fazem presentes desde a infância e, em caso afirmativo, como se manifestam no meio escolar infantil, além de identificar o modo como as profissionais encaminham as questões nesse

---

<sup>130</sup> Optou-se por empregar o termo templo ou espaço religioso, em detrimento de igreja, por ser mais abrangente.

<sup>131</sup> IBGE, 2010.

<sup>132</sup> Ver quadro 1 a 6 em 2.2 Participantes.

<sup>133</sup> Com valores inteiros e meio, arredondando as casas decimais.

campo, no qual elas também têm crenças. Afinal, a educação é um espaço de interação, como lembra Rodrigues:

No espaço escolar, onde o processo de ensinar e aprender está diante das inferências externas ao seu cotidiano, o professor enfrenta o desafio de fomentar a produção do conhecimento e, concomitantemente, enfrenta o conflito com a sua própria formação pessoal e acadêmica, pois o seu espaço de atuação também sofre as vicissitudes do tempo presente.<sup>134</sup>

Os resultados serão apresentados de acordo com blocos temáticos elaborados previamente – exceto o primeiro, que se refere ao perfil dos respondentes e cujas informações, quando necessário, serão correlacionadas aos dados coletados. Entretanto, serão pontuadas algumas questões do primeiro bloco, pertinente à identificação religiosa das professoras e a suas experiências individuais associadas à escolha e à prática de determinada religião, assim como a opinião quanto a aspectos relativos ao tema.

Algumas respostas das questões abertas foram transcritas para o estabelecimento do diálogo com o referencial teórico.

### 3.6 A professora do CMEI Leila Theodoro

Considerando a proposta e os objetivos da pesquisa – conhecer o professor da Educação Infantil e sua visão das relações estabelecidas em dado espaço, em que uma das características é a diversidade, foram elaborados questionamentos sobre o modo de o professor, no caso, a professora, vivenciar o aspecto religioso. Em um universo de 22 questionários, 21 profissionais responderam que se identificam com alguma organização religiosa e uma informou que não. Porém, destacar-se-á não o aspecto quantitativo, mas “o que”, “como” e os “porquês”, pois, segundo Rodrigues:

Para alcançar a intenção de prática pedagógica devemos considerar que ela é realizada pelo agente mediador – o professor, a professora. A trajetória profissional, os valores, crenças e práticas do professor podem convergir ou divergir das propostas de educação indicadas pelo Estado. A questão é compreender o caminho de seu processo formador juntamente com os elementos tecnológicos, pedagógicos e institucionais que ocorrem não apenas em sua atuação, mas no processo de formação inicial e continuado.<sup>135</sup>

<sup>134</sup> RODRIGUES, 2015, p. 16.

<sup>135</sup> RODRIGUES, 2015, p. 18.

As questões referentes à religião foram consideradas conforme, no senso comum, se entende religião, de definição constante de dicionários leigos. Como exemplo, segue-se a definição do dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, em sua versão *on-line*:

- religião  
re·li·gi·ão  
sf
- 1 Convicção da existência de um ser superior ou de forças sobrenaturais que controlam o destino do indivíduo, da natureza e da humanidade, a quem se deve obediência e submissão.
  - 2 Serviço ou culto a esse ser superior ou forças sobrenaturais que se realiza por meio de ritos, preces e observância do que se considera mandamentos divinos, geralmente expressos em escritos sagrados.
  - 3 Ato de professar ou praticar uma crença religiosa.
  - 4 Veneração às coisas sagradas; crença, devoção, fé.
  - 5 Tudo o que é considerado obrigação moral ou dever sagrado e indeclinável.
  - 6 FIG Causa, doutrina ou princípio defendidos com ardor, devoção e fé: A democracia é sua religião.
  - 7 Ordem ou congregação religiosa.
  - 8 FIG Caráter sagrado ou virtude especial que se atribui a alguém ou a alguma coisa e pelo qual se lhe presta reverência.<sup>136</sup>

Os motivos que levaram as professoras a frequentarem os espaços de demonstração religiosa foram diferentes, porém ainda que o grupo de professoras compreenda mais de uma geração (de 20 a 60 anos) e elas frequentem espaços diferentes (igrejas evangélicas, católica, casa de oração, racionalismo cristão, centro espírita), um fato se destaca: somente três afirmaram que foram levadas pelos pais. Para a maioria, o sentir-se bem e o identificar-se melhor foram os motivos da adesão.<sup>137</sup> A influência da família foi irrelevante, até porque se trata de adultos e não de crianças.

Outra pergunta importante refere-se à ocorrência de discriminação/preconceito em função de opção religiosa. Seis professoras (mais de 25% do universo pesquisado) responderam que foram alvo de atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias. Considerando um país que emerge do último Censo de 2010 do IBGE, a julgar pela análise de Camurça,<sup>138</sup> como plural, tendo como princípio constitucional a liberdade e a pluralidade, é um número expressivo, ainda que coerente com a literatura pertinente. Os relatos são contundentes e não se limitam a determinada religião:

<sup>136</sup> RELIGIÃO. *Dicionário Michaels Online*. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/religião/>. Acesso em: 12 out. 2018.

<sup>137</sup> SOUZA, 2012. Este autor analisa as mudanças religiosas pelas quais passa o Brasil nas últimas décadas, destacando a diversidade religiosa. Os números encontrados pela pesquisadora encontram-se representados no perfil das professoras do CMEI Leila Theodoro.

<sup>138</sup> CAMURÇA, Marcelo Ayres. *O Brasil religioso que emerge do censo 2010: consolidações, tendências e perplexidades*. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). *Religiões em movimento: o censo de 2010*. Petrópolis: Vozes. 2013..

Fui chamada de macumbeira, ouvir acusações de culto ao demônio e várias outras insinuações e demonstrações de intolerância religiosa. (A)  
 Pelos familiares que são católicos faziam muitas críticas por ser evangélica. (Q)  
 Pessoas do segmento evangélico me questionaram sobre a devoção a Maria sempre deixo claro que adoramos a deus Maria e exemplo de fé. (U)  
 Preconceito por não querer participar de festas religiosas dentro do espaço público escolar que deveria ser laico. (J)  
 Piadas, críticas e comentários maldosos. (I)  
 Por tratar-se de uma doutrina espiritualista, algumas pessoas criticam de forma negativa sem ao menos ter conhecimento do que seja essa filosofia moralizadora. (E)

Dois fatos merecem destaque: primeiro, o desconhecimento, principal elemento empregado para criticar, ridicularizar a religião do outro, traço percebido por quem é vítima do preconceito, conforme se verifica nas falas das professoras; e o segundo destaque é o questionamento sobre até onde essas práticas vexatórias podem interferir na forma como a docente vê a religião, e direta ou indiretamente figurar em suas práticas pedagógicas, ou seja, se o comportamento inadequado a fará mais ou menos tolerante. Porém, se considerarmos a relação estabelecida em uma escola já analisada por Cavalleiro, haverá alterações nos relacionamentos.<sup>139</sup> Zaneti destaca a relação social do ser humano com o outro, isto é, as atitudes e valores dos professores ao interagirem com os alunos, em constante troca:

[...] o processo de produção da existência humana é social, o homem depende dos outros para sobreviver, há uma interdependência dos seres humanos em todas as atividades. As ideias, crenças e valores desenvolvidos pelos seres humanos exprimem as relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens.<sup>140</sup>

Buscou-se também saber das professoras sua opinião sobre o alto número de espaços religiosos no mesmo bairro, não especificamente onde está localizado o CMEI Leila Theodoro, e por que as pessoas trocam de religião. A metade ressaltou o fato de as pessoas terem costumes e tradições diferentes. A segunda opção mais marcada foi a rivalidade entre as religiões. Por se tratar de questão fechada, não foi possível aprofundar-se nas respostas. Porém, foi interessante que, entre outras respostas possíveis, como a migração entre crenças, a rivalidade entre as religiões ter sido lembrada por 16% das entrevistadas.

O que leva à mudança de religião? As respostas a essa questão também surpreenderam: as opções referentes à fé – muita ou pouca – e ao conhecimento<sup>141</sup> foram apresentadas somente

<sup>139</sup> CAVALLEIRO, 2018, p. 63.

<sup>140</sup> ANDREY *et al.*, 1996, p. 10 *apud* ZANETI, 2012, p. 31-32.

<sup>141</sup> ZANETI, 2012, p. 31-35. Tradicionalmente a religião é relacionada à fé e/ou ao conhecimento.

por seis pessoas. As demais optaram por curiosidade, amizade e vontade de mudar. Assim como na questão anterior, não foi possível se aprofundar nas respostas.

Uma questão de foro íntimo se impôs: você já teve algum conflito interno entre seus valores religiosos e a sua atuação profissional (como ensinar determinado conteúdo com o qual não se identificava)? Houve mais de uma resposta positiva (três).

Ao trabalhar em um espaço em que a maioria das pessoas pertencia a uma religião que não era a minha, foi solicitado que ensinasse algo que pertencia à crença religiosa da maioria. (J)

Não me vejo preparada para trabalhar questões religiosas. (H)

Religiões (sic) é um tema muito complexo onde nem todos têm como argumentar de forma correta. (M)

Outro questionamento foi quanto a externar ou não os valores religiosos no espaço de trabalho, no caso uma escola. Do total de professoras, 30% (seis) responderam sim, que externam a sua crença no espaço de trabalho. As justificativas retomaram a questão de que o ser humano é um ser social cultural e as professoras trazem consigo suas experiências de vida.

A educação não é um processo alheio ao sujeito e também por falta de conhecimento evitei fazer algumas abordagens. (L)

Quando entramos no espaço escolar trazemos nossas experiências, é difícil deixar no portão suas crenças e verdades. O conceito de laicidade é algo prático, porém difícil de ser vivido. (J)

Na resposta de J, um questionamento: de qual conceito de laicidade se fala, por ser difícil de ser vivido e que e por ser prático. Conceito é algo sempre abstrato. E por que é difícil de ser vivido? A partir dessa resposta e ao reler as outras questões respondidas por J, observar-se um entendimento de laicidade seria ausentar-se do aspecto religioso no espaço público.

As professoras S e U afirmaram que exteriorizam seus valores religiosos, podendo-se ler nas respostas que as experiências pessoais não ficam “da porta para fora” no trabalho, sendo a fé seu componente, como ser humano.

Porque acredito em Deus sei que sua palavra é verdade e acredito que as crianças deveriam conhecer essa verdade. (S)

Para mim os valores do amor, da fé estão presentes no direcionamento dos meus atos, do relacionamento com o outro. (U)



Para Alves, a religião é intrínseca ao ser humano: “[...] ao homem, que não sobrevive por meio de artifícios de adaptação física, pois ele cria a cultura e, com ele, as redes simbólicas da religião”,<sup>142</sup> portanto, as respostas das professoras ecoam o entendimento do autor.

A fala de U mostra a preocupação em transmitir os valores religiosos que considera como os verdadeiros. Apesar de o Estado brasileiro ter como princípio a liberdade de manifestação de credo, é importante lembrar que professores influenciam diretamente e/ou indiretamente a criança.<sup>143</sup>

Ao contrário de outras questões semiestruturadas, com possibilidade de justificativa, explicação da resposta, curiosamente foram poucas as professoras que optaram por o fazer quando responderam que não explicitam as suas inclinações religiosas. As três respondentes que justificaram porque não as manifestam deram respostas incoerente com o questionamento: “Ao ensinar um conteúdo fui imparcial. (I)”; “Pois trabalho valores e os valores não determinam religião. (C)”; “Nunca houve problema nos temas que tive que aplicar na sala de aula. (Q)”

Parece haver certo temor em demonstrar associação a alguma religião ou a nenhuma.

### 3.7 A religião e a educação

O Brasil é um Estado laico, com liberdade e pluralidade religiosas reconhecidas como princípios constitucionais, já no primeiro capítulo da Constituição Federal, em seus artigos 5º e 19: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. O inciso VI é específico quanto ao direito de liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício de culto. De acordo com o texto constitucional, ninguém pode ser constrangido em razão de sua crença. [...]: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Por outro lado, o Estado, em todas as suas instâncias, tem o dever de se manter dissociado das instituições religiosas, assim como garante a todas elas a liberdade de culto, como já visto:

Art. 19. 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.<sup>144</sup>

<sup>142</sup> ALVES, 2006, p. 32.

<sup>143</sup> ZANETI, 2012, p. 35.

<sup>144</sup> BRASIL, 1988, [n.p.].

A Lei e Diretrizes de Bases (LDB) – Lei nº 9.304/2016 –, que normatiza a educação brasileira em todos os níveis e sistemas – afirma no artigo 2º, dos princípios da Educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>145</sup>

A Constituição brasileira (1988) garante direitos iguais a todos, inclusive quanto à manifestações religiosas e à separação entre Estado e religião. Porém, é o último que torna um Estado laico, e não a liberdade e o pluralismo religioso. Raquentat Jr. destaca que “a laicidade não se confunde com a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância. Estas são consequências, resultados da laicidade. Pode haver liberdade religiosa, pluralismo e tolerância sem que haja laicidade.”<sup>146</sup>

Entretanto, como o leigo define laicidade? O cidadão, ou mais precisamente o professor que indaga da laicidade, do que é Estado laico, que resposta encontra? Novamente optou-se por considerar a definição de um dicionário não especializado, ainda que, para uma análise mais profunda, seja considerada também e principalmente o entendimento de um especialista.

#### Laicidade

lai. ci.da.de  
sf

1. Característica do que ou de quem é laico ou leigo: o que está em voga é a laicidade do Estado
2. Ideologia, doutrina ou sistema que se baseia no preceito básico de que o poder político e/ou administrativo, geralmente de um país, deva ser exercido pelo Estado e não por igrejas ou ideais religiosos.<sup>147</sup>

O que torna o Estado brasileiro laico, ainda de acordo com Raquentat Júnior, são “a exclusão ou ausência da religião da esfera pública” e “a neutralidade do Estado em matéria religiosa”,<sup>148</sup> o que se estende à educação, subordinada à Carta Magna e à própria LDB,

<sup>145</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

<sup>146</sup> RANQUETAT JÚNIOR. Cesar A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. *Revista Sociais e Humanas*, v. 21, n. 1, p. 1-14, 2008. p. 5. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/sociaisehumanas/article/view/773>>. Acesso em: 20 set. 2019.

<sup>147</sup> LAICIDADE. *Dicionário Michaels online*. Disponível em: <[michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/religião/](http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/religião/)>. Acesso em: 21 abr. 2019.

<sup>148</sup> RANQUETAT JÚNIOR, 2008, p. 5.

infraconstitucional, que a declara baseada no princípio da liberdade. Será que no dia a dia a educação brasileira é laica? Tal questão foi confrontada na pesquisa.

Não há uma certeza dessa laicidade por parte das docentes: 52,5% (12 profissionais) responderam que sim, e outros 47,5% (dez) responderam que não. Apesar da prevalência da resposta afirmativa, o percentual de respostas negativas desperta a atenção. Mas é compreensível, ao lembrarmos que laicidade e laicismo muitas vezes se confundem,<sup>149</sup> o que se evidencia nas justificativas das professoras, inclusive pelo estabelecimento de uma relação entre cultura e religião: “Porque na educação trabalhamos a cultura e os costumes nossos e de outras sociedades e a religião está presente na forma de vida de todos os povos”. (S)

Uma das respostas que negam a prática laica na educação sustenta-se na manutenção do ser humano, inclusive o docente, dos próprios valores: “Porque somos humanos e falhos, então de uma forma ou de outra expressamos a fé no que cremos” (C). Também foi pontuada a influência da religião nas práticas culturais brasileiras: “Porque muitos hábitos, festas e comemorações acontecem por influência religiosa.” (V); “A maior parte das escolas ainda fazem festas juninas com reverência a alguns santos” (E).

Essa influência também foi encontrada por Zaneti em sua pesquisa: “As orações e canções compartilhadas pela escola com as crianças, assim como as comemorações de feriados citadas, expressam a forte presença do cristianismo nessas práticas”.<sup>150</sup>

As respostas demonstram uma concepção de Estado laico como aquele que proíbe manifestações religiosas. A perspectiva de Estado não laico, por sua vez, induz ao entendimento de certa ingerência da religião no ente público.

Estado laico e laicismo são permeados por certa confusão, pois quando questionadas sobre a presença de símbolos religiosos nas unidades escolares, 75% (oito) das respondentes afirmaram que a educação é laica e são favoráveis à exposição de elementos sacros; das que responderam que a educação na prática não é laica, apenas uma afirmou que deve ser permitida a exposição de símbolos de toda e qualquer crença, não cabendo proibição. A mesma resposta foi ouvida das três respondentes contrárias à proibição da atual exposição de referências religiosas, porque, segundo elas, da forma que é feita, privilegia alguns princípios religiosos, verificando-se aí uma contradição, pois elas próprias consideram a educação laica na prática. Novamente se exemplifica a discussão trazida por Monteiro<sup>151</sup> quanto à dualidade de um Estado juridicamente laico, mas deixando margens a questionamentos sobre essa mesma laicidade.

<sup>149</sup> MIRANDA, 2014, p. 13-15.

<sup>150</sup> ZANETI, 2012, p. 70.

<sup>151</sup> MONTEIRO, 2013, p. 23-24.

Procurou-se conhecer a posição das professoras sobre a abordagem de temas religiosos no âmbito escolar. 60% (13) delas entenderam que o tema religiosos deve ser abordado na escola, mas tratando de todas as religiões, de suas origens e manifestações, isto é, sem proselitismo. Mas cinco docentes entendem que a isenção não é possível e preferem que o tema seja excluído da escola. Uma não respondeu e três entenderam que as opções não as atendiam, optando por outras respostas:

Acho válido trabalhar os valores e não religião. (C)

Apenas por professores especializados. (H)

De acordo com o assunto a ser estudado. Por exemplo: se o assunto é cultura africana, a religiosidade fará parte do conteúdo a ser trabalhado. (A)

Tais respostas são coerentes com outras dadas por essas professoras, relacionando a cultura africana à religiosidade, caracterizando a religião como objeto de formação específica (professor especialista). A docente, com essa resposta, não se sente preparada para adentrar o assunto com os alunos, assim como C, que reitera a importância do trabalho com os valores (éticos?), e não religiosos.

Por ser o Brasil um país cujos feriados e festas estão relacionados com aspectos religiosos – algo lembrado pelas professoras, mais de uma vez –, perguntou-se como são trabalhadas as datas comemorativas de origem sacra. Foi uma questão aberta. C, que sempre faz referência a valores, explicou seu modo de ação: “Tento trabalhar o essencial daquela data, sendo temas como: partilha, solidariedade, amor, consumismo e não o lado religioso” (C).

A professora H, para quem a religião é conhecimento para especialistas, informou que não trabalha esse conteúdo, assim como P, F, M e A. As demais professoras afirmaram que enfatizam o aspecto cultural e a ludicidade, ignorando a parte religiosa.

De forma natural, de forma lúdica. Fazendo com que entendam que fez parte de nossa cultura. (D)

Falando sua origem, cultura, apenas no geral. (G)

Dando um ressignificado, valorizando os aspectos históricos, culturais ou afetivos de maneira atual. (T)

Isto é, ainda que a maioria ache necessário abordar a religião na escola, prefere não o fazer, mesmo quando há motivo, conforme responderam à questão: como você trabalha os símbolos/imagens associados a determinadas crenças? As respostas tiveram as mesmas conotações da pergunta anterior: enfoque cultural, histórico e lúdico, como a da professora T: “De forma geográfica e histórica, abordando sempre como construção cultural” (T). De forma

semelhante, respondeu D: “De forma leve, lúdica e natural. Sem evidenciar o tema, e sim a cultura que está em destaque.” (D)

A que se deve essa escolha? Insegurança? Por serem os alunos crianças muito pequenas? Tais dúvidas brotam da contradição das respostas, pois as mesmas professoras concordam com o trato do tema na escola.

A questão seguinte insiste no aspecto religioso no espaço escolar e no modo como o docente gerencia as múltiplas situações possíveis: como se processa a relação entre a diversidade étnica e a religiosa nas aulas? Ressalta-se que não há referência a uma etnia específica, ainda que seja muito comum lembrar os afro-brasileiros, como ao responder outras questões. Novamente a questão é aberta. As professoras responderam com ideias generalistas:

Construímos no decorrer do ano respeito às diferenças e preferências de cada um, considerando os direitos que são iguais para todos. (T)  
 Nos princípios da igualdade, com um trabalho diário, com muita ludicidade, valorizando os povos e a cultura das crianças. (V)  
 E falando sempre no contexto geral na sociedade, nunca enfatizando uma em específico. (G)

Foi impossível verificar se a pergunta não ficou clara ou se faltou reflexão sobre o tema, mas as repostas não atenderam ao questionamento. Também se verificou na resposta de M: “Independentemente da religião, para trabalhar esse tema tão complexo deve-se conhecer todas as histórias ligadas à diversidade e à ética para que todos possam ter esse conhecimento.” (M)

A questão levantada referiu-se precisamente à formação e à informação, isto é, às bases para a geração de conhecimento: “Você recebeu alguma orientação de profissionais do corpo técnico quanto ao direcionamento do tema religião em suas aulas?” A resposta afirmativa foi de 55% (12) e as negativas, de 45% (10) das entrevistadas, o que causou surpresa, se comparadas com as respostas até então coletadas, que demonstram falta de formação/informação sobre o Estado laico, a religiosidade e a diversidade. Porém, as informações transmitidas às professoras foram a de que se deve evitar o assunto.

A família é importante para a vida escolar da criança, e quanto mais tenra a idade, maior é a relação de proximidade.<sup>152</sup> Perguntou-se às professoras sobre a possível conversa/orientação ou mesmo cobrança por parte da família em relação a questões religiosas. As famílias procuram a escola para tratar do assunto – quando procuram – para justificar a ausência do filho em determinado evento por restrições da fé. O fato foi lembrado pela

<sup>152</sup> ZANETI, 2012, p. 75.

professora A, enquanto as demais afirmaram nunca terem sido procuradas. Guimarães assinala a necessidade de tratamento igualitário a todas as crenças:

Num país como o Brasil, nação de composição populacional marcada pela pluralidade cultural, étnica e religiosa, você corre o risco de ofender qualquer um que não tenha a mesma crença. A simples idéia de rezar ou orar antes da aula, na rede pública, pode significar a transmissão de uma forma de exclusão para seus alunos. Ao mesmo tempo, homogeneizar as mensagens religiosas é atitude simplificadora e corresponde, freqüentemente, a mutilar a verdade presente em cada credo. É preciso deixar claro para a turma que nós, seres humanos, somos iguais em dignidade e direitos, como ensinam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal.<sup>153</sup>

O diálogo com as famílias sobre práticas pedagógicas, sistema de avaliação, Projeto Político Pedagógico é direito de todos e obrigação da escola. A inclusão do tema religião na pauta dessas reuniões e no PPP é necessidade e oportunidade de manifestação de pais/responsáveis e de alunos.

Uma questão central é “como deve ocorrer a abordagem do aspecto religioso no interior das escolas?” Foram disponibilizadas cinco opções de resposta, com uma sexta escolha – questão dependente – caso as entrevistadas não se sentissem contempladas nas respostas apresentadas. A opção “falar sobre todas as religiões: suas origens, manifestações...” foi a escolha da maioria, 57,5% (treze), enquanto 23,5% (cinco) responderam que “o tema religioso deve ser excluído do interior da escola”, uma optou por não responder e 15% (três) optaram por respostas diferentes, transcritas a seguir:

Acho válido trabalhar valores e não religião. (C)

Religião deve ser trabalhada apenas por professores especializados na área. (H)

De acordo com o assunto a ser trabalhado. Por exemplo, se o assunto é cultura africana, a religiosidade fará parte do conteúdo a ser trabalhado. (A)

As três respostas, de professoras com perfis diferentes – uma sem identificação religiosa, outra espírita e a terceira, evangélica – manifestam a opção por não trabalharem a religião na escola. A primeira rejeita a possibilidade, optando por trabalhar “valores”, o que se pode relacionar com o que Raquetat Jr. denomina secularização:

Secularização é um processo pelo qual pensamento, práticas e instituições religiosas perdem significação social. Os valores fundamentais que regem as sociedades modernas não derivam de preceitos religiosos. Os preceitos religiosos já não são mais, nas modernas sociedades secularizadas, a base da organização social.<sup>154</sup>

<sup>153</sup> GUIMARÃES, Arthur. Ensino religioso: lição de tolerância. *Revista Nova Escola*. 2003. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2893/ensino-religioso-licao-de-tolerancia>>. Acesso em: 5 out. 2019.

<sup>154</sup> RANQUETAT JÚNIOR, 2008, p. 3.



A segunda resposta considera a religião como objeto de estudo de especialistas, ou seja, algo ausente do cotidiano da dinâmica escolar, o que não contraria a ideia defendida por Raquentat Jr. Outra abordagem, coerente com a resposta de A, associa a religião à cultura, como parte do saber de um povo, no caso, o africano.<sup>155</sup>

Interessa observar que a maioria compreende a laicidade como a pluralidade de ideias, o respeito às diferentes religiões, e não a proibição da religião no espaço escolar, abertura com a qual concorda Milot, ao afirmar:

As diferenças religiosas ainda são frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. A tomada de consciência da diversidade religiosa na educação intercultural pode constituir uma contribuição preciosa a uma cultura de paz, a uma abertura para outras culturas, à tolerância e ao respeito dos direitos do homem.<sup>156</sup>

Além da laicidade, as professoras opinaram sobre se as crenças religiosas exercem algum impacto na escola, sem terem como objeto uma unidade específica, e lhes foi solicitado que justificassem a resposta. Somente três responderam negativamente, ainda que justificando de modo confuso. F respondeu que não impacta na escola e justificou: “Cada criança traz de casa sua crença”. Apenas uma das outras duas respostas negativas foi justificada: “A escola não fala e nem expor (sic) a religião em suas atividades e por isso não é causado nenhum impacto que atrapalhe a educação.” (Q)

As outras 19 professoras responderam afirmativamente, destacando-se algumas justificativas, nas quais se observa até mesmo mistura entre religião, costumes, cultura, o que já se verificou em questões anteriores e comentadas, e que autores como Alves<sup>157</sup> também entendem:

Sim, uma vez que os valores têm um papel importante na conduta dos indivíduos em sociedade. (T)

As crenças religiosas, também pelo meu ver, estariam ligadas a estabilidade emocional, ansiedade, preocupação, tensões que contribuem para a saúde mental e física. (M)

A escola é um espaço onde se compartilham cultura e muitas crenças religiosas se misturam, e cultura popular, e não há como separar. (J)

<sup>155</sup> CAVALLEIRO, 2018. A associação entre cultura africana e religião é tema de vários estudos, presente no texto de Cavalleiro, citado neste trabalho, e passível de crítica, ao estabelecer uma visão reducionista.

<sup>156</sup> MILOT, 2012, p. 355.

<sup>157</sup> ALVES, 2006, p. 35-36.

O questionamento seguinte referiu-se à presença de símbolos religiosos na unidade escolar, discussão que se estende a todo prédio público e retoma a discussão do tema Estado laico, sendo a laicidade estatal o principal argumento para quem afirma que se devem proibir símbolos religiosos. Novamente é necessário lembrar:

*O princípio da laicidade ou da não confessionalidade do Estado exige [...] A inadmissibilidade de proibição de uso de símbolos religiosos por funcionários e agentes de entidades públicas, bem como por alunos de escolas públicas, e até do uso de trajes identificados com uma religião, desde que tal não revista intenção ostentatória e provocatória ou ofensiva da dignidade da pessoa humana [...].<sup>158</sup>*

A confusão entre liberdade religiosa e proibição religiosa como componente do Estado laico brasileiro é constante por parte das professoras que participaram da pesquisa.

### 3.8 Religião e infância sob o olhar do professor

A principal questão, “Como devem ser feitas referências a crenças religiosas na Educação Infantil”, foi aberta para permitir espaço maior para reflexão e resposta mais pessoal, e não *pro forma*. As respostas, como pretendido, foram diversas, prevalecendo, no entanto, mais uma vez, a leitura do aspecto cultural, lidando-se com a diversidade com metodologia lúdica, principalmente pela faixa etária dos estudantes – de dois a seis anos incompletos.

Deve ser neutro, sem escolha da religião, tem que ser abordada de forma a pensar, sem conteúdos religiosos conflitantes. Desempenhar papel na promoção da liberdade religiosa e no combate à intolerância religiosa. (M)  
Por meio de músicas, histórias e conversas quando as crianças relatam suas crenças. Sempre respeitando-as. (S)

A professora H afirmou que o seu trabalho é totalmente laico. Essa resposta possivelmente se traduz como evitação de temas referentes à religião. Esse entendimento de laicidade como ausência de aspectos religiosos no espaço público já foi observado por mais de uma vez ao longo da análise das informações e opiniões manifestas pelas professoras. Ideias semelhantes tem a professora L, para quem o tema não deve ser estudado no espaço escolar. Já a professora Q afirma que é necessário “explicar apenas sobre o mais importante, que é Deus, sem entrar em nenhuma discussão religiosa.” (Q)

Tal resposta é coerente com as outras da mesma professora, por exemplo, ao afirmar que não trata de nenhuma religião em datas comemorativas, apenas explica de forma geral o

<sup>158</sup> MIRANDA, 2014, p. 18-19.

que é Deus. Porém, falar em Deus implica uma escolha de crença, assim como a explicar do que ele é presume a opção por uma concepção de ente divino em contraste com outra ou nenhuma. Para essa pseudoneutralidade a profissional possivelmente não atenta.

Quanto às datas religiosas, corre-se o risco de valorizar determinada crença em detrimento das demais, o que deve ser evitado, pois, segundo Castro:

Depois de muitos estudos históricos, a antropologia cultural deu ao fenômeno religioso o reconhecimento de seu caráter universal. Fato este que nos leva a um reconhecimento ainda maior da originalidade deste fenômeno em cada cultura em específico, mas é preciso deixar claro que o Ensino Religioso não pretende ser nenhuma experiência de fé, mas que a nosso ver precisa se manter para a sua própria razão de ser, sob o fundamento do conhecimento. Assim sendo, o Ensino Religioso é para ajudar o aluno a se posicionar e a se relacionar da melhor forma possível com as novas realidades que o cercam. Primeiramente em relação aos seus limites e depois quanto às linguagens simbólicas.<sup>159</sup>

Alguns docentes afirmaram que não se devem abordar aspectos sacros, mas valores éticos, pela complexidade do tema para a infância. Zaneti analisa a visão da criança que têm a sociedade e os professores:

A concepção que diminui a capacidade da criança continua existindo em muitas esferas da sociedade contemporânea; o que se constata em instituições como a escola e até mesmo em algumas teorias e práticas pedagógicas, que tomam a criança como um ser incompleto, desconsiderando sua maneira de pensar e usar a linguagem, na medida em que a comparam com as formas adultas de pensar, sentir. A criança é concebida por essas esferas como um *ainda não*, uma extensão de seus pais, um ser inacabado, não evoluído, que somente será alguém quando se tornar adulto.<sup>160</sup>

A análise de Zaneti pode ser exemplificada na opção de não abordar o tema, nem mesmo ludicamente, por sua complexidade para a criança. Isto é, a criança é vista como incapaz de assimilar, ainda que o assunto faça parte de seu dia a dia. Os docentes que defenderam o trabalho com o tema religião assim se manifestaram:

Deixando a cultura falar mais alto. Enfocando o lado lúdico e cultural. (D)  
Somente através de atividades lúdicas e no aspecto cultural. (N)  
Somente abordando a diversidade cultural e respeitando a religião de cada um. (P)  
Por meio de músicas, histórias e conversas, quando as crianças relatam suas crenças, sempre as respeitando. (S)  
Deve ser neutro, sem escolha de religião. Tem que ser abordada de forma a pensar sem conteúdos religiosos conflitantes. Desempenhar papel na promoção da liberdade religiosa e no combate à intolerância religiosa. (M)

<sup>159</sup> CASTRO, 2008, p. 25.

<sup>160</sup> ZANETI, 2012, p. 19.

As professoras contrárias à abordagem do tema justificaram sua escolha com o argumento da laicidade do Estado e da idade das crianças.

Não deve ser feita referência à religião, e sim aos valores, de modo geral. (C)  
 Meu trabalho é totalmente laico. (H)  
 Vejo que é um assunto complexo para ser trabalhado na Ed. Infantil. (U)  
 Não acho que deve ser feito. (V)

Observa-se nas falas das docentes, mais um vez, a conexão entre cultura e religião, com destaque para a tolerância e o respeito ao outro. Apesar da preocupação com a tenra idade dos estudantes, demonstrada pelas professoras, eles se inserem na sociedade e em um contexto cultural – observado por todas as respondentes – e a Base Nacional Comum Curricular afirma:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. [...] É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.<sup>161</sup>

Entretanto, como os pequenos estudantes manifestam suas crenças religiosas no cotidiano escolar, tão jovens? As professoras informaram que, principalmente, por meio de narrativas – como a de que foram à igreja em tal dia e hora, o que aconteceu, o que viram – e de experiências religiosas em casa com os familiares; pela negação em fazer parte de atividades culturais, alegando que “a igreja não deixa”, como dançar e assistir a filmes; pelo modo de se vestir; dirigindo-se a um colega, quando entendem que ele tenha cometido algum erro, e afirmando que é pecado o que fez ou falou; e pelas músicas, expressões e termos sacros. Assim como aconteceu com outras contradições nas respostas, um terço dos docentes afirmou que as crianças não manifestam crenças religiosas, apesar de relatarem as situações acima descritas.

<sup>161</sup> BRASIL, 2017.

### 3.9 A religião no CMEI Professora Leila Theodoro

Ainda que a maioria das professoras não resida no bairro onde se situa o CMEI – somente três moram no bairro ou no entorno –, 75% conhecem o espaço em que moram os alunos e uma das características do bairro Novo Horizonte: a diversidade de espaços religiosos. Quanto à diversidade de templos e a suas causas, predominaram as respostas “Tradição e costumes diferentes” e “Porque há muitas pessoas de fora do município que trazem diferentes religiões”.

Tal percepção é coerente o relatado no tópico anterior, em que se relaciona a identidade religiosa à cultural, também ecoando no perfil populacional do município de Serra, extensivo ao bairro Novo Horizonte: população de imigrantes, de diferentes regiões, com moradores oriundos do norte do Espírito Santo, do sul da Bahia, de diferentes estados do nordeste, do sul de Minas e de outras regiões, ainda em processo de imigração.

A escola não ostenta nenhum símbolo religioso. As datas comemorativas ligadas a manifestações religiosas, como Páscoa e Natal, são comemoradas. As demais datas, como as festas juninas – ligadas à homenagem a santos católicos – não são festejadas. Mesmo a Páscoa e o Natal são trabalhadas ludicamente, segundo a professora K. A pedagoga, em reuniões de planejamento das atividades com o grupo de professoras, no entanto, delega a cada profissional autonomia no modo de conduzir a comemoração. A afirmou que “Informa o motivo da data comemorativa como fato histórico e cultural somente”. (K)

A professora P e suas colegas E, R e B fizeram a mesma escolha. Já a professora D optou por não trabalhar nenhuma data comemorativa, independentemente da origem, no que é acompanhada pelas professoras O, V, F e U.

Por terem as crianças menos de seis anos, o lúdico é uma presença constante, como comenta a professora G: “De forma lúdica, com diálogo, sem frisar certa religião, falando da história da data.” A docente T inclui os valores afetivos: “Trabalhamos de forma ressignificada, envolvendo valores afetivos e humanos para desenvolver a sociabilidade de nossas crianças.” Q faz referência a datas comemorativas cuja “aplicação” na sala de aula é permitida. É a única profissional que afirma haver uma orientação quanto a datas autorizadas e não autorizadas: “Só explico o que a Sedu propõe para o entendimento dos alunos sem frisar nenhuma religião e trabalho apenas as datas comemorativas permitida aplicar (sic) na sala de aula.” A professora S trabalha as datas comemorativas e exemplifica: “Com apresentação de músicas natalinas, por exemplo, em época de Natal.” (S)

Ela também lembra que os símbolos natalinos são expostos no final do ano, próximo ao Natal e que são símbolos religiosos, associação esquecida pelas demais professoras, que negaram qualquer símbolo de origem religiosa. Observa-se uma pluralidade de práticas pedagógicas, influenciadas pela formação acadêmica, pelas orientações normativas da Secretaria Municipal de Educação (Sedu), mas a questão pessoal, individual, como cada um filtra o conhecimento, à luz de seus valores e crenças, é perceptível no modo como é trabalhado e na negação de se trabalhar dado conteúdo.<sup>162</sup>

### 3.10 O ensino religioso nas escolas

A nova redação do artigo 33 da LDB nº 9394/1996 (a Lei nº 9.475, de 2017) afirma:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.<sup>163</sup>

E a BNCC estabelece o seguinte objetivo do ER:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.<sup>164</sup>

Apesar de o Ensino Religioso não fazer parte da Educação Infantil,<sup>165</sup> questionou-se sua possível contribuição na formação do estudante e se ela o ajudaria na solução de situações de problemas referentes à diversidade religiosa no âmbito da escola.

Atualmente há uma corrente que prega a exclusão do ER e outra que é favorável à sua manutenção, desde que sem proselitismo. A primeira argumenta que o Estado é laico, religião é algo privado e não é possível separar as crenças do professor de sua prática pedagógica. A segunda propõe que o ER se volte para valores universais, para a ética, para a tolerância

<sup>162</sup> MONTEIRO, 2013, p. 28.

<sup>163</sup> BRASIL, 1996, [n.p.].

<sup>164</sup> BRASIL, 2017, p. 434.

<sup>165</sup> ZANETI, 2012, p. 47. Este autor questiona a exclusão do ensino religioso da Educação Infantil: “Será uma visão da criança como um ainda não, em que se acredita que a criança ainda não é capaz de compreender temas tão complexos como esse? Ou isso ocorre porque se considera que a responsabilidade pelo processo de educação moral ou ética é da família quando a criança é pequena?”



religiosa e argumentam que os crescentes índices de violência demonstram a necessidade de discussão de valores religiosos na escola.

Há os que defendem que os estabelecimentos públicos não podem servir de espaço para a pregação religiosa e os que argumentam que a escola tem a obrigação de oferecer tal ensino dentro da proposta curricular regular. Esse debate continua em curso e acaba potencializado pelas diferentes interpretações da lei.<sup>166</sup>

Ao questionar, ainda que superficialmente, o Ensino Religioso, se pretendeu ouvir sobre o presente e as perspectivas do ER como disciplina curricular, o seu espaço na escola, como se situa entre as demais disciplinas. Quanto à contribuição do Ensino Religioso para a formação do estudante, 92,5% concordaram que a disciplina auxilia a refletir, a elaborar hipóteses, a procurar novos conhecimentos.

Pelo menos deveria, porque todas elas deveriam ensinar o amor, valores para melhor convivência da humanidade. (H)

Penso que sim porque uma sociedade heterogênea deve garantir ao durando o respeito à sua personalidade religiosa e evitar que a escola se transforme um instrumento de doutrinação religiosa. (O)

Abordar uma diversidade de religiões num mesmo país, respeitando a diversidade cultural. (R)

Sobre a segunda questão, se o Ensino Religioso considera a diversidade religiosa existente na escola, a metade optou por não responder, argumentando que não tem opinião formada, principalmente por atuar somente na Educação Infantil. Os demais responderam que sim.

<sup>166</sup> GUIMARÃES, 2003, p. 51.

## CONCLUSÃO

Discutir religião é abordar um tema caro ao ser humano, tratando de crenças, valores e tradições, em particular em um país cujos princípios constitucionais são laicos e promovem a liberdade e a pluralidade religiosa e mesmo de ideias, com grande diversidade religiosa. Porém, é preciso não fugir do assunto. O dito popular “religião, futebol e política não se discute” não pode ser justificativa para ignorar as implicações do tema para o cotidiano.

O Brasil goza da fama de ser um país pacífico, de população cordial, mas os casos de agressões morais, verbais e até físicas por preconceito e discriminação religiosa são objetos de constantes relatos, conforme veiculado em diferentes mídias. Independentemente de ser a religião produto cultural ou antecedente à cultura, é uma forma de identidade que acompanha a humanidade há milhares de anos, tendo sua compreensão sofrido mudanças, com o estabelecimento de relações diferentes ao longo da história com os indivíduos e com as instituições.

Atualmente predominam a tolerância e a pluralidade religiosa, com um Estado laico. Laicidade, laicismo e secularização são categorias do cotidiano do ser humano do século XXI, ainda que este não o saiba nomear. Porém, essa desinformação boicota o conhecimento e gera conflitos no cotidiano, inclusive na educação, pois há dúvidas sobre o que é permitido ou proibido.

Considerando a importância do conhecimento, procurou-se analisar os componentes da tolerância religiosa, que está ligada a outros aspectos da diversidade: a etnia e a cultura. Assim como aprende o respeito, a criança inicia a vida escolar e é sujeito de sua aprendizagem.

O respeito e a tolerância ao outro passam antes de tudo pelo conhecimento, e conhecer foi a motivação para esta pesquisa: conhecer melhor a Educação Infantil, o professor e o modo como ocorre a prática pedagógica.

O instrumento de coleta de dados escolhido permitiu que se conhecesse tanto a percepção e o conhecimento das professoras quanto a laicidade, a liberdade e a pluralidade religiosa, a sua prática pedagógica no que tange a aspectos religiosos e sua relação com a religião. Algumas questões ficaram comprometidas por falta de aprofundamento, que uma entrevista mais ampla poderia aclarar. Entretanto, a escolha de outro instrumento, como a entrevista, demandaria um tempo maior do entrevistado e do entrevistador e poderia inibir algumas professoras quanto a algumas questões. Todo e qualquer instrumento tem prós e contras, e de todo modo foram alcançados os objetivos propostos.

Poucas docentes não responderam o questionário. Em geral houve boa aceitação e disponibilidade, ainda que longo e com questões abertas, e as respostas foram justificadas quando assim solicitadas.

Encontrou-se uma homogenia quanto ao gênero – exclusivamente feminino – que confirma as pesquisas e a literatura quanto a feminização da profissão docente, com predomínio na Educação Infantil, por motivos que remontam a séculos, conforme se identificou na pesquisa bibliográfica. Foi pequena a diversidade na formação acadêmica, o que também era esperado, pelo perfil do nível de ensino, de acordo com os dados do Ministério da Educação. Entretanto, a faixa etária e a orientação religiosa mostraram-se variadas, com representatividade de diferentes gerações e orientações religiosas.

Não houve formação de nichos etários nem religiosos: professoras de diferentes idades e religiões deram respostas semelhantes, assim como as pertencentes a uma mesma geração e/ou religião divergiram na percepção de determinado evento ou prática pedagógica. Não houve padrão na interferência dos pais na escolha da orientação religiosa.

Entretanto, o preconceito se fez presente, quando professoras que frequentam religiões menos tradicionais, relacionadas com a etnia africana, sofreram discriminação e mesmo injúrias, o que também ecoa a literatura.

Tendo como tema as manifestações religiosas e sua percepção pelas professoras, observou-se na análise dos dados certa insegurança das docentes que optaram por ignorar o fenômeno religioso, ainda que entendam que este faça parte do cotidiano humano. Evitaram abordá-lo, ainda que reconheçam sua presença no cotidiano escolar. Porém:

No espaço da escolarização estão o ser humano, que busca o ‘novo’ nas mais diferentes formas que se lhe apresenta, e a educação, com o processo de ensino-aprendizagem. Acompanhar as transformações da sociedade requer um novo direcionamento, um novo olhar, uma nova preparação.<sup>167</sup>

Ao escolher ignorar, faz-se uma escolha. Evitar trabalhar a questão religiosa explica-se pela falta de conhecimento, mas e o silêncio como parte de um grupo religioso? Observa-se uma confusão entre permitido e proibido no Estado laico. Apesar do uso reiterado dos termos laico e laicidade, observou-se a confusão conceitual entre laico, laicidade e secularização, e, mesmo não explícito, o temor de infringir as leis e sofrer sanções legais, como ser processada por pais. Uma professora relatou que, quando um pai a procura para conversar sobre o filho, a aprendizagem deste e suas atividades pedagógicas, ela apresenta-lhe o Projeto Pedagógico da

---

<sup>167</sup> RODRIGUES, 2015, p. 21.

unidade de ensino, em que consta a previsão do tema e o planejamento da atividade efetuado com o corpo pedagógico.

As críticas de Zaneti ao entendimento que ainda se tem da criança, como ser incapaz de entender temas mais complexos, que precisa ser cuidado e protegido, é percebido nas falas das professoras pela linguagem empregada, com predomínio do lúdico, e a fuga a determinados temas, como a religião, tema da pesquisa.<sup>168</sup> Para superar os pontos negativos encontrados, Paschoal sugere,

[...] que a formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. Destaca ainda que, embora a chamada formação continuada não deva se caracterizar como algo eventual, nem apenas um instrumento que se usa para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica mal feita, é importante que esse profissional busque a capacitação em serviço e a atualização constante, aprofundando as experiências científicas e cotidianas que está vivendo e as vividas anteriormente. É importante que, ao longo da carreira do magistério, o mesmo possa frequentar não só os cursos de atualização, grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo.<sup>169</sup>

Identificou-se a necessidade de maior formação para os professores da Educação Infantil na abordagem da diversidade religiosa, realidade da escola, e ignorá-la não a extinguirá. Precisa-se de informação para conduzir o diálogo e as práticas pedagógicas que levem as crianças de hoje a se respeitarem e se tornarem adultos que também respeitem a diferença, inclusive a religiosa, mas não apenas isso. Carece-se da noção de laicidade e dos direitos e deveres e da infância, do processo de aprendizagem e do desenvolvimento, à luz dos estudos mais recentes.

<sup>168</sup> ZANETI, 2012, p. 70-71.

<sup>169</sup> PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 90.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Loyola, 2006.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. A religiosidade brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, n. 14, 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BERTONI, José Carlos. *Da legislação à prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos*. 2009. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2000>>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. *Base Comum Curricular Nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Base Curricular Nacional*. Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. *Base Curricular Nacional*. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.107*, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm)>. Acesso em: 5 out. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692/71*, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394* – Diretrizes e Base da Educação Nacional: promulgada em 20/12/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Ccivil>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. Secretaria de direitos humanos. *Diversidade Religiosa. Brasília (DF)*, 2014. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/diversidade-religiosa>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. *O Brasil religioso que emerge do censo 2010: consolidações, tendências e perplexidades*. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). *Religiões em movimento: o censo de 2010*. Petrópolis: Vozes. 2013.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. *Revista Psicopedagogia*, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 out. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibope, 2008.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 12, 2009, Rio Grande do Norte. Anais.... Rio Grande do Norte: Cchla, 2009. p. 1-6. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2019.

DALBOSCO, C. A.; MARTINS, M. R. Rousseau e a primeira infância. *Filosofia e Educação*, v. 4, n. 2, p. 82-99, 2012. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635425>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

EL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_; BASSANEZI, Carla. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2011.

DÍAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2019.

DICIONÁRIO MICHAELS ONLINE. Disponível em: <[michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/religião/](http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/religião/)>. Acesso em: 12 out. 2018.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. *Rever. Revista de Estudos da Religião*, p. 45-70, 2009. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/rever/rv3\\_2009/t\\_domingos.pdf](http://www4.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2019.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FARIA, Juliana Bernardes de; SEIDL, Eliane Maria Fleury. Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão de literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 381-389, dez. 2005. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 set. 2019.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.



GESTÃO ESCOLAR. As leis brasileiras e o ensino religioso na escola pública. *Nova Escola Gestão online*. 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/728/as-leis-brasileiras-e-o-ensino-religioso-na-escola-publica>>. Acesso em: 5 out. 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Relig. soc.*, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872008000200005&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872008000200005&script=sci_abstract&tlng=es)>. Acesso em: 2 jan. 2019.

GUIMARÃES, Arthur. Ensino religioso: lição de tolerância. *Revista Nova Escola*. 2003. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2893/ensino-religioso-licao-de-tolerancia>>. Acesso em: 5 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *CENSO 2010*. Disponível em: <[censo2010.ibge.gov.br](http://censo2010.ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2018.

KIVITZ, Ed Rene. *Espiritualidade no Mundo Corporativo: aproximações entre a prática religiosa e a vida profissional*. 2006. 48f. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. UMEP: São Bernardo do Campo, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: uni conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, E. C. A. S. *A atividade da criança na idade pré-escolar*. São Paulo: FDE, 1992.

LOPES, Raquel. *Pastor retira boneca afro em creche de Vitória e diz ser 'símbolo de macumba'*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/pastor-retira-boneca-afro-em-creche-de-vitoria-e-diz-ser-simbolo-de-macumba.ghtml>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

MEIRA, Vanessa. Oração, linguagem e pensamento: o desenvolvimento da religiosidade infantil. *Revista eletrônica espaço teológico*, v. 10, n. 18, p. 233-247, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/reveleteo/article/view/29217>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MILOT, Micheline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <<https://unoesc.emnuvens.com.br/visaoglobal/article/view/3430>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MIRANDA, Jorge. Estado, liberdade religiosa e laicidade. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, ano 7, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/956>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MONTERO, Paula. Religião, laicidade e secularismo: um debate contemporâneo à luz do caso brasileiro. *Revista Cultura y Religión*, v. 7, n. 2, p. 13-31, 2013. Disponível em: <<https://search.proquest.com/docview/2053510552?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNHOZ, Juliana Neri. Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 3, n. 9, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista histedbr on-line*, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p. 172-182, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1413-24782004000300012&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-24782004000300012&lng=en&tlng=pt)>. Acesso em: 05 out. 2019.

POLATO, Amanda. Roseli Fischmann: "Escola pública não é lugar de religião". *Nova Escola Gestão online*. 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/743/roseli-fischmann-escola-publica-nao-e-lugar-de-religiao>>. Acesso em: 5 out. 2019.

RANQUETAT JÚNIOR. Cesar A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. *Revista Sociais e Humanas*, v. 21, n. 1, p. 1-14, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/sociaisehumanas/article/view/773>>. Acesso em: 20 set. 2019.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro, *Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso: Formação inicial para um profissional do ensino religiosos*. Florianópolis: Insular, 2015.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*, v. 11, n. 29, p. 149-174, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2013v11n29p149>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Energia Vital: "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, Santa Marli P. dos. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SERRA, Prefeitura Municipal da. *Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos* Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. *Revista de Estudos da Religião*, n. 2, p. 1-14, 2004. Disponível em: <[www.pucsp.br/rever/rv2\\_2004/p\\_silva.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2019.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, Deis. Novos movimentos religiosos Como desafio à sociologia da religião na atualidade. *Caminhos*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 34-43, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/925>>. Acesso em: 4 out. 2019.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. *Educação infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. 1998.

SOUZA, André Ricardo de. O pluralismo cristão brasileiro. *Caminhos*, v. 10, n. 1, p. 129-141, 2012. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/1953>>. Acesso em: 4 out. 2019.

SPADA, Corina machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, n. 5, 2005. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr\\_2013-6-28-12-6-20.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

STIGAR, Robson. *A história do ensino religioso no Brasil*. 2009. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/documentos/ensino\\_religioso\\_ciencias\\_religiao.pdf](http://www.gper.com.br/documentos/ensino_religioso_ciencias_religiao.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2019.

USARSKI, Frank; PASSOS, João Décio. *Compêndio de Ciências da Religião*. São Paulo: Paulus, 2013.

VALÉRIO, Denise Bezerra. *O ensino religioso na escola: uma questão complexa*. 2008. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Pós-Graduação “Lato Sensu” em Programação do Ensino de História do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (Cesa), em convênio com a Universidade de Pernambuco – UPE. Pernambuco, 2008. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/documentos/00119\\_ensino\\_religioso\\_escola.pdf](http://www.gper.com.br/documentos/00119_ensino_religioso_escola.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2019.

ZANETI, Nicole Bacellar. *A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil*. 2012. xi, 138 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/10762>>. Acesso em: 2 set. 2019.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa de Campo

**FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA – FUV**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES**

#### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este questionário será utilizado na elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões: “DIVERSIDADE RELIGIOSA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Não será necessária à sua identificação.

Rua: Sanhaço, S/N – Bairro Novo Horizonte, Serra, ES. Telefone: (27) 3228-2543

#### I. Perfil do Entrevistado

##### 1. Gênero

- a)  Feminino  
 b)  Masculino

##### 2. Idade

- a)  Entre 20 e 30 anos  
 b)  Entre 30 e 40 anos  
 c)  Entre 40 e 50 anos  
 d)  Entre 50 e 60 anos  
 e)  Acima de 60 anos

##### 3. Formação

- a)  Licenciatura em Pedagogia.  
 b)  Licenciatura em Pedagogia e outra licenciatura. Qual a 2<sup>a</sup>? \_\_\_\_\_  
 c)  Licenciatura em Pedagogia e outra graduação. Qual a 2<sup>a</sup>? \_\_\_\_\_  
 d)  Outra licenciatura que não Pedagogia. Qual a 2<sup>a</sup>? \_\_\_\_\_  
 e)  Especialização. Qual? \_\_\_\_\_  
 f)  Mestrado. Qual área? \_\_\_\_\_  
 g)  Doutorado. Qual área? \_\_\_\_\_

## 4. Atuação na Educação

- a)  professor regente
- b)  professor de área
- c)  pedagogo
- d)  professor de Educação Especial
- e)  professor regente e professor de área
- f)  professor regente e pedagogo
- g)  professor regente e professor de Educação Especial
- h)  professor de área e professor de Educação Especial
- i)  professor de área e pedagogo

## 5. Atuação nesta unidade de Ensino

- a)  professor regente
- b)  professor de área
- c)  pedagogo
- d)  professor de Educação Especial

## 6. Nível de ensino em que atua

- a)  Educação Infantil
- b)  Educação Infantil e Ensino Fundamental I
- c)  Educação Infantil e Ensino Fundamental II
- d)  Educação Infantil – Ensino Médio
- e)  Educação Infantil – Ensino Fundamental II e Ensino Médio
- f)  Educação Infantil e Ensino Superior
- g)  Educação Infantil e Educação Especial

## 7. Você se identifica com alguma religião?

- a)  Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- b)  Não.

8. Você frequenta algum espaço religioso?

a)  Sim. Qual? \_\_\_\_\_

b)  Não.

9. Por que você frequenta esse espaço?

a)  Sente-se bem

b)  Identifica-se melhor

c)  Foi levado pelos pais

d)  Por escolha própria

e)  É mais perto de minha casa

f)  Outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

10. Você já sofreu algum preconceito por participar da sua religião?

a)  Sim. Qual tipo?  Moral  Físico

b)  Não.

Caso afirmativo, relate:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. O que você pensa do motivo de haver tantos espaços religiosos em um mesmo bairro?

a)  Muita fé.

b)  Tradição e costumes diferentes.

c)  Porque há muitas pessoas de fora do município que trazem diferentes religiões.

d)  Por rivalidades entre as religiões.

e)  Para conhecer diferentes crenças.

12. Em sua opinião, o que faz as pessoas trocarem de religião?

a)  Muita fé.

b)  Pouca fé.

c)  Busca de conhecimentos.

d)  Curiosidade.

e)  Para acompanhar um amigo.

f)  Por vontade própria.



## II. A Religião e a Educação

1. A educação brasileira é, na prática, laica?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---

---

2. As crenças religiosas exercem algum impacto na escola?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---

---

3. Símbolos religiosos devem ser proibidos na escola?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---

---

4. Como deve ser a abordagem quanto ao aspecto religioso nas escolas?

a)  Falar de todas as religiões: origens, manifestações, etc.

b)  O tema religião deve ser excluído das escolas.

c)  Cada professor deve tratar o tema de acordo com suas concepções.

d)  Valorizar a crença da maioria, segundo a região.

e)  Relacionada às datas comemorativas.

f)  Outras formas: \_\_\_\_\_

5. Como você trabalha as datas comemorativas ligadas à religião?

---



---



---

6. Como você trabalha os símbolos e imagens associados a determinada crença?

---



---



---

7. Como é a relação entre a diversidade étnica e a religiosa em suas aulas?

---



---



---

8. Você recebeu alguma orientação de profissionais do corpo técnico quanto ao modo como direcionar o tema religião em suas aulas?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---



---



---



---

9. Algum pai e/ou responsável já lhe procurou para conversar sobre assunto referente ao tema religião em suas aulas?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---

---

---

---

10. Você já teve algum conflito interno entre seus valores religiosos e a sua atuação profissional (como ensinar determinado conteúdo com o qual não se identificava)?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---

---

11. Você já exteriorizou seus valores religiosos em sua atuação profissional (como ao ensinar determinado conteúdo ou mesmo deixar de abordar um tema)?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---

---

### III . A Religião neste CMEI

1. Você mora no bairro em que está localizado este CMEI ou em seu entorno?

Sim.  Não.

2. Você conhece o bairro em que está localizado este CMEI?

Sim.  Não.

3. O que você pensa do motivo de haver tantos templos neste bairro (onde está localizado este CMEI)?

a)  Muita fé.

b)  Tradição e costumes diferentes.

c)  Porque há muitas pessoas de fora do município que trazem diferentes religiões.

d)  Por rivalidades entre as religiões.

e)  Para conhecer diferentes crenças .

4. Como devem ser feitas as referências a crenças religiosas na Educação Infantil?

---



---



---

5. Os pais/responsáveis questionam como ocorre o processo pedagógico neste CMEI?

a)  Sim

b)  Não

Como?

---



---



---

6. Há presença de símbolos religiosos no interior do CMEI?

a)  Sim. Quais? \_\_\_\_\_

b)  Não

7. As crianças desta unidade de ensino manifestam crenças religiosas?

a)  Sim . Como? \_\_\_\_\_

b)  Não

8. Como você trabalha as datas comemorativas ligadas à religião neste CMEI?

---



---



---

9. E os símbolos/imagens associados a determinada crença neste CMEI?

---



---



---

#### IV. O Ensino Religioso nas Escolas

1. A disciplina Ensino Religioso objetiva contribuir na formação de um aluno pensante?

a)  Sim

b)  Não

Por quê?

---

---

2. O Ensino Religioso leva em consideração os problemas pertinentes à diversidade religiosa existentes no espaço da escola?

a)  Sim

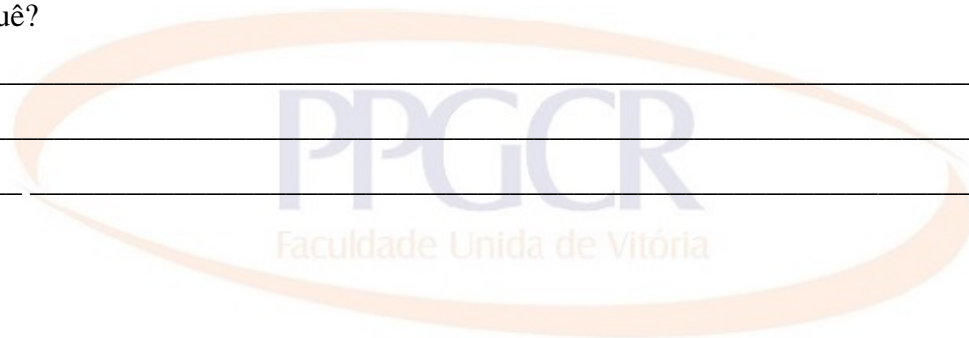
b)  Não

Por quê?

---

---

---



## ANEXO

## ANEXO A – Carta de Apresentação



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



Vitória/ES, 02 de agosto de 2018.



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) **Marli Trabach** portador(a) do CPF 009.783.137-98, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, sob o número de matrícula 3037053, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Graham Gerald McGeoch e sua pesquisa tem como tema: "DIVERSIDADE RELIGIOSA E O ENSINO RELIGIOSO NO CMEI PROFESSORA LEILA THEODORO". O trabalho se presta a fins acadêmicos.



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

Ativ  
 Aces