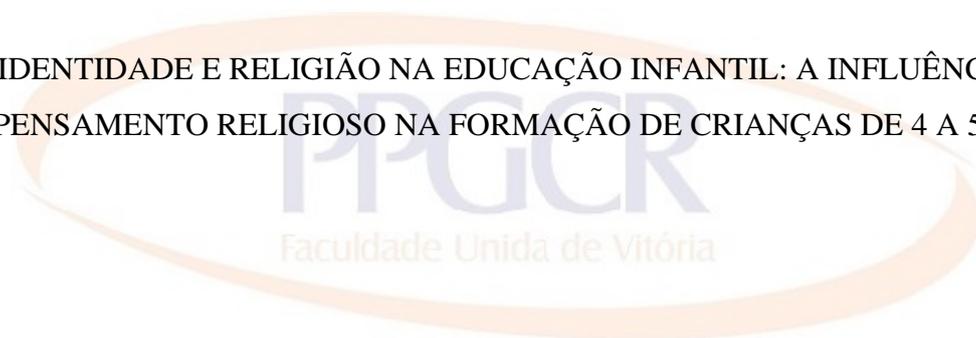


FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

LUCIANE DOS SANTOS GRACIANO

IDENTIDADE E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DO
PENSAMENTO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS



LUCIANE DOS SANTOS GRACIANO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 25/06/2020.

IDENTIDADE E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DO
PENSAMENTO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões
Faculdade Unida de Vitória
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Ensino Religioso Escolar

Orientador: Dr. José Adriano Filho

Vitória – ES

2020

Graciano, Luciane dos Santos

Identidade e religião na educação infantil / A influência do pensamento religioso na formação de crianças de 4 a 5 anos / Luciane dos Santos Graciano.

-- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2020.

viii, 82 f. ; 31 cm.

Orientador: José Adriano Filho

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

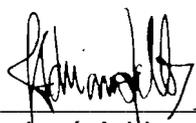
Referências bibliográficas: f. 74-82

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Identidade e religião.
 4. Educação infantil. 5. Pensamento religioso. 6. Religião e formação infantil.
- Tese. I. Luciane dos Santos Graciano. II. Faculdade Unida de Vitória, 2020.
III. Título.

LUCIANE DOS SANTOS GRACIANO

IDENTIDADE E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DO
PENSAMENTO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

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 José Adriano Filho – UNIDA (presidente)



Doutor Francisco de Assis Souza Santos – UNIDA



Doutor Sérgio Luiz Marlow – UFES

AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e toda glória!

É tudo tornou-se possível pelas preciosas contribuições do meu orientador, Professor Doutor José Adriano Filho, que não só apontou caminhos, mas seguiu a jornada comigo.

Desejo, de igual modo, agradecer aos meus colegas de trabalho, professores/as com excelência, que tanto contribuíram com suas falas e depoimentos.

Agradeço aos meus amigos, por tanto apoio. Em especial a Gabriela Oliveira da Rocha, senão fosse o seu incentivo não teria começado, e Simoni Emerick Runge, amiga de todas as horas.

E por fim, à minha família e filho, pelo amor incondicional que me levaram à conquista.

É com muita alegria e gratidão que concluo esta etapa.



RESUMO

O estudo apresenta a temática Identidade e Religião na Educação Infantil: a influência do pensamento religioso na formação de crianças de 4 e 5 anos. Destaca-se que essa formação envolve desde os aspectos sociais, culturais e familiares alcançando subjetividades que integram a religiosidade. A problemática central foi identificar “Como o pensamento religioso do professor poderá influenciar na formação identitária da criança?” Teve como objetivo geral compreender o significado do pensamento religioso do/a professor/a em sala de aula e a sua importância para formação da identidade para as crianças de 4 e 5 anos, na primeira etapa da educação básica. E, como objetivos específicos: conceituar o pensamento religioso dos/as professores/as; descrever a respeito da construção do conceito de identidade do ser humano; e identificar manifestações referentes ao pensamento religioso na Educação Infantil. Teve como problematização: Em que medida o pensamento religioso do/a professor/a de Educação Infantil contribui para a formação da identidade da criança? A fundamentação teórica baseia-se em teóricos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, referentes à Educação, Ciências da Religião, Sociologia, Filosofia, Antropologia, dentre outros, abordando concepções de identidade, criança/infância, educação infantil e o pensamento religioso. O processo metodológico foi pesquisa descritiva, com procedimentos e fontes de informação bibliográfica e de campo, sendo de natureza dos dados qualitativa. A amostra consta de pesquisa de campo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no município de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo, Brasil, com aplicação de questionário aos professores de crianças de 4 e 5 anos. A análise dos dados concluiu que o Ensino Religioso não faz parte do currículo da educação infantil, porém o presente estudo traz à tona a ‘recuperação’ de valores éticos e morais na educação. Os diálogos estabelecidos com as professoras o Ensino Religioso passou a ser uma manifestação de certos grupos religiosos cristãos em detrimento às manifestações de outras correntes religiosas, principalmente, as de matrizes africanas. Nas práticas da sala de aula são poucas ações pedagógicas voltadas para um caráter ecumênico ou de liberdade religiosa, em contrapartida muitas ações de caráter dogmático cristão, restringindo as práticas e o desenvolvimento do conhecimento a respeito da diversidade religiosa, reforçando de certa maneira a intolerância religiosa, já existente na sociedade.

Palavras-chave: Identidade. Religião. Educação Infantil. Pensamento Religioso.

ABSTRACT

The study presents the theme Identity and Religion in Early Childhood Education: the influence of religious thought in the education of children aged 4 and 5 years. It is noteworthy that this training involves social, cultural and family aspects, reaching subjectivities that integrate religiosity. The central issue was to identify “How can the teacher's religious thinking influence the child's identity formation?” Its general objective was to understand the meaning of the teacher's religious thought in the classroom and its importance for the formation of identity for children aged 4 and 5, in the first stage of basic education. And, as specific objectives: conceptualize the religious thinking of teachers; describe about the construction of the concept of identity of the human being; and to identify manifestations related to religious thought in Early Childhood Education. The problematization was: To what extent does the religious thought of the Early Childhood Education teacher contribute to the formation of the child's identity? The theoretical basis is based on theorists and researchers from different areas of knowledge, referring to Education, Sciences of Religion, Sociology, Philosophy, Anthropology, among others, addressing conceptions of identity, child / childhood, early childhood education and religious thought. The methodological process was descriptive research, with procedures and sources of bibliographic and field information, being of a qualitative nature. The sample consists of field research in a Municipal Unit of Early Childhood Education, in the municipality of Vila Velha, in the State of Espírito Santo, Brazil, with the application of a questionnaire to teachers of children aged 4 and 5 years. The analysis of the data concluded that Religious Education is not part of the curriculum of early childhood education, however the present study brings to the surface the 'recovery' of ethical and moral values in education. The dialogues established with the teachers of Religious Education became a manifestation of certain Christian religious groups to the detriment of the manifestations of other religious currents, mainly those of African origin. In the classroom practices there are few pedagogical actions aimed at an ecumenical character or religious freedom, in contrast many actions of a Christian dogmatic character, restricting practices and the development of knowledge about religious diversity, reinforcing in a certain way religious intolerance, already existing in society.

Keywords: Identity. Religion. Child education. Religious Thought.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEE/ES – Conselho Estadual de Educação do estado do Espírito Santo

CF – Constituição Federal

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNDH – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos

ECRIAD – Estatuto da Criança e do Adolescente

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1: Contribuição da Antropologia.....	14
Figura 2: Processo de diferenciação.	15
Figura 3: O homem na construção da identidade.	22
Figura 4: Transformações da pós-modernidade.	31
Gráfico 1: Escolaridade	59
Gráfico 2: Tem religião	61
Gráfico 3: Participação e envolvimento religioso	63
Gráfico 4: Utilização dos valores religiosos na prática da sala de aula.....	64
Gráfico 5: Identificação do comportamento religioso nos/as alunos/as	66
Gráfico 6: A importância do Ensino Religioso na Educação Infantil	67
Gráfico 7: A laicidade da escola.....	69
Quadro 1: Aspectos referentes a identidade, identificação e contexto social.....	16
Quadro 2: Desafios para o efetivo atendimento do direito à educação infantil.....	53
Quadro 3: Temas Integradores referentes ao tema “Identidade e Religião na Educação Infantil: a influência do pensamento religioso na formação de crianças de 4 a 5 anos.”	55



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONCEITUANDO IDENTIDADE	13
1.1 A construção da identidade.....	21
1.2 O cotidiano e a identidade	26
2 PENSAMENTO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.1 O conceito de criança	39
2.2 Contextualizando a criança de quatro e cinco anos na Educação Infantil.....	45
3 A RELAÇÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A ELABORAÇÃO DO PENSAMENTO RELIGIOSO: A PRÁXIS	57
3.1 Marco metodológico.....	57
3.2 Interpretação dos dados	58
CONCLUSÃO.....	71
APÊNDICE	83



INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser social que reproduz e produz cultura, assim, compreende-se que há uma relação intrínseca entre identidade e pensamento religioso. Diante dessa constatação faz-se necessária práticas pedagógicas no cotidiano escolar em que professores/as conduzam a ampliação do conhecimento das crianças de forma a respeitar e se relacionar com todas as pessoas do ambiente escolar, sem preconceito ou discriminação, diante da diversidade religiosa incorporada nas relações sociais. Ou seja, cabe ao/à professor/a da Educação Infantil criar situações em que as crianças descubram e explorem suas particularidades, ao mesmo tempo em que convivam respeitosamente com as diversidades, dentre as quais, destacamos a religiosa.

Justifica-se o interesse pela temática tendo em vista o fato de eu, a pesquisadora, ser professora da educação infantil, atualmente na função de gestora escolar, o que impele a administrar conflitos no cotidiano relacionados às diversas interações dos sujeitos, principalmente, àqueles diretamente associados ao pensamento religioso. A família, atualmente, exige indiretamente, dos/as professores/as, atitudes de orientação, que outrora eram e ainda continuam sendo da família. E, os profissionais influenciados por sua formação pessoal religiosa, tendem a agir, de maneira geral, de acordo com suas crenças e convicções, o que satisfaz ou contraria algum grupo no contexto do processo educacional.

Assim, a abordagem da pesquisa possibilitou aprimoramento na qualificação profissional e ampliação dos conhecimentos acadêmicos e científicos, no que diz respeito ao atendimento das crianças matriculadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo, Brasil.

A partir do estudo observa-se que a identidade vai se estruturando ao longo de toda vida do ser humano e é influenciada pela cultura e convivência com outras pessoas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção de uma marca, de diferença entre pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características, do modo de agir e pensar, e da história pessoal. Partindo desse pressuposto, a problematização desse estudo é responder: “Como o pensamento religioso do professor poderá influenciar na formação identitária da criança?”

É possível vislumbrar que o conhecimento a respeito de identidade, infelizmente, está atrelado ao senso comum, com atenção dos estudiosos das áreas de humanidades, porém,

nesse estudo há o interesse de defini-la sustentando-a sob o viés da religiosidade,¹ ou melhor do pensamento religioso do/a professor/a.

Na busca pela resposta da referida questão de problema, delimitou-se como objetivo geral em compreender o significado do pensamento religioso do professor em sala de aula e a sua importância para formação da identidade para as crianças de 4 e 5 anos, na primeira etapa da educação básica. E, como objetivos específicos: conceituar o pensamento religioso dos/as professores/as; descrever a respeito da construção do conceito de identidade do ser humano; e identificar manifestações referentes ao pensamento religioso na Educação Infantil.

A fundamentação teórica baseia-se em teóricos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, referentes à Educação, Ciências da Religião, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, dentre outros, não menos importantes, que permitiu responder aos objetivos propostos.

Ressalta-se que a escola, no Brasil, segue o preceito de Estado Laico, a Constituição Federal (CF)² no artigo 19, inciso I menciona:

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.³

A laicidade mencionada está associada a muita discussão e concepções políticas, sociais e culturais, porém, considera-se nesse estudo o Estado laico como um estado leigo e neutro, que deve se pautar, ou deveria, no respeito e tolerância. Isso posto, destaca-se a relevância do estudo em questão, pois, o/a professor/a atua em sala de aula de acordo com suas convicções, crenças ou princípios (religiosos), o que conseqüentemente, influenciará na sua conduta enquanto mediador no processo de formação da identidade das crianças, ressaltando que a diversidade de interações reflete a diversidade do ser humano.

Para tanto o percurso metodológico quanto ao tipo de pesquisa segundo: os objetivos foi descritiva, com procedimentos de coleta e fontes de informação bibliográfica, documental e de campo; e natureza dos dados qualitativa. Tal abordagem permitiu alcançar gradativamente os objetivos propostos, bem como a resposta à pergunta norteadora. A

¹ FORTES, Carolina Coelho. O Conceito de Identidade: considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval. *Revista Mundo Antigo*, ano II, v. 2, n. 4, p. 29-46, 2013. p. 32. Disponível em: <<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-2/artigo01-2013-2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

² BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos WINDT e Luiz Eduardo Alves de Siqueira. – 26. ed. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2000. p. 13.

³ BRASIL, 1988, p. 13.

amostra consta de pesquisa de campo em uma UMEI, no município de Vila Velha, inicialmente, era com a aplicação de questionário aos 75 pais/responsáveis pelas crianças de 4 e 5 anos. Todavia, com a situação de emergência instituída no Estado devido a Pandemia pelo Coronavírus, replanejou-se a amostra e estratégia de coleta de dados, redimensionada para o estudo com o total dos 26 professores/as da referida escola. Assim, a coleta de dados foi realizada por intermédio de um questionário enviado via correio eletrônico, para que após o tratamento dos dados, iniciássemos a análise de dados, que foi embasada no aporte teórico e respostas dos/as participantes. O modelo metodológico proporcionou o alcance dos objetivos propostos, bem como a resposta à pergunta norteadora.

O estudo está estruturado em três capítulos, sendo que no capítulo 1 aborda a questão da conceitualização e construção da identidade, além de considerar aspectos relevantes do cotidiano. No capítulo 2 diz respeito ao pensamento religioso na educação infantil, o conceito de criança e a contextualização da criança de quatro e cinco anos na Educação Infantil. Já, o capítulo 3 explana acerca da relação entre a construção da identidade e a elaboração do pensamento religioso, cuja análise e interpretação dos dados foi realizada a partir das respostas do questionário aplicado junto às professoras da UMEI pesquisada, fazendo entrelaçamento com a fundamentação teórica.

Faz-se necessário pontuar que por meio das brincadeiras a criança conhece a si mesma, as outras e o mundo e que a atividade é responsável pela construção de sua identidade, nas interações sociais (re)constrói sua bagagem cultural e psicossocial.⁴ Mediante ao exposto, analisar a influência do pensamento religioso na formação da identidade de crianças torna-se importante para compreensão do comportamento social e familiar, incluindo o desenvolvimento da identidade, enquanto aspectos fundamentais para que as relações e interações sociais sejam harmônicas e socialmente agradáveis, por meio do respeito às diversidades, em busca de uma convivência pacífica.

⁴ BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 203.

1 CONCEITUANDO IDENTIDADE

Iniciar o desafio de conceituações é a maneira pela qual se acredita ser o ponto de partida. Conhecer a si mesmo e ao outro pode parecer simples, mas são questões que acompanham o ser humano desde o início da história da humanidade. Havia na Grécia Antiga, mais precisamente, na cidade de Delfos, um “oráculo do deus Apolo”, em cujo frontispício⁵ havia o lema: “Conhece-te a ti mesmo”. Noutro fragmento da história vê-se a dúvida de Édipo quanto a sua origem e quando procura tomar conhecimento da previsão para saber quem era, queria saber a sua identidade, recebe uma resposta estarrecedora: “Édipo é aquele que dormiria com a própria mãe e mataria o pai”. Anos depois, Shakespeare escreveu *Hamlet* uma peça cujo apotegma⁶ é conhecido até hoje: “ser ou não ser... eis a questão”. Reconhece-se nos exemplos que um dos maiores desafios dado ao ser humano seja o de compreender acerca de si mesmo. Nesse sentido, saber quem é o outro se constitui em uma provocação sistemática, tendo em vista que “as pessoas mudam, embora continuem elas mesmas”.

A Psicologia colabora ao construir o conceito de *identidade*, que no processo de produção do sujeito, apresenta-se ao mundo e reconhece-se como alguém único, contudo, tal conceito apresenta diversos entendimentos e, concomitantemente, utiliza-se das outras áreas do conhecimento para complementá-lo, dentre os quais se destacam:

Antropologia: de acordo com Brandão, educador e antropólogo,

A identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus; e é ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade: a consciência de minha continuidade em mim mesmo.⁷

⁵ Fachada principal de um edifício.

⁶ Máxima, provérbio, ditado, frase.

⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 38.

Figura 1: Contribuição da Antropologia⁸

Brandão salienta que a oposição do *eu* em relação aos outros *eus* direciona a consideração de que “é em relação a um outro – diferente de nós – que nos constituímos e nos reconhecemos como sujeito único”.⁹

Psicanálise (corrente da Psicologia): para o psicanalista André Green (1981) conceituar identidade parece um tanto quanto mais simples, pois, ajunta diversas ideias: noções de permanência, de manutenção de pontos de referência imutáveis em relação ao tempo, a exemplo do seu nome, relações de parentesco e nacionalidade. Ou seja, “o termo identidade aplica-se à delimitação que permite a distinção de uma identidade, [...] uma relação com os outros, propiciando o reconhecimento de si”,¹⁰ conforme Figura 2 a seguir:

⁸ Fonte: Construção da autora de acordo com BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 38.

⁹ BRANDÃO, 1986, p. 38.

¹⁰ BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 203.

Figura 2: Processo de diferenciação.¹¹



Assim, ao nos diferenciarmos do outro (que é uma aprendizagem), acontece o reconhecimento do eu; ao descobrir o outro, passo a ser alguém, porque a falta de tal reconhecimento nos impede de sabermos quem somos devido à ausência de elementos para/ de comparação que permitissem ao meu eu destacar-se dos outros eus.¹²

Psicologia Social: para essa área de conhecimento,

Identidade é a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre o si-mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si.¹³

Logo, pode-se dizer que a identidade, para a psicologia social, é um processo sistemático de representações de seu “estar sendo” no mundo, não é algo estático e concluído. Em contrapartida o professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), Antônio da Costa Ciampa, elaborou uma concepção psicossocial da identidade que se manifesta na dimensão de processo, isto é, a identidade, para o citado autor, tem o caráter de metamorfose (que está em constante mudança). Porém, se apresenta, a cada momento, como

¹¹ Fonte: Construção da autora baseado em BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 204.

¹² BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 204.

¹³ BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 145.

‘inerte’, como não-metamorfose, ocultando a dinâmica real de permanente transformação, como se fosse uma dicotomia.

Na oportunidade de elucidar melhor este aspecto, parafraseando o referido autor, utilizaremos o poema de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina*. No poema, o retirante se apresenta assim:

O meu nome é Severino,
 Não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 Que é santo de romaria,
 Deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 Como há muitos Severinos
 Com mães chamadas Maria,
 Fiquei sendo o da Maria
 Do finado Zacarias...

E, o quadro abaixo esclarece acerca dos aspectos responsáveis às mudanças que são incorporadas na identidade.

Quadro 1: Aspectos referentes a identidade, identificação e contexto social.¹⁴

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO
Identidade	Determinado Severino: Para não ser confundido com os outros Severinos, ele procura se definir, de uma forma substantiva, quem ele é.
	Associada à sua realidade social: condições de vida no sertão do Nordeste brasileiro.
Identificação	Falta de sobrenome: não tem outro nome de pia, isto é, de batismo.
	Fala da religiosidade do nordestino: o nome de santo de romaria.
	Da morte prematura das pessoas nessa região: o Severino da Maria do finado Zacarias.
Contexto social	Percepção de que é semelhante aos outros Severinos, e só consegue expressar suas particularidades, ao dizer no final desse trecho do poema: “Mas, para que me conheçam melhor Vossas senhorias e melhor que possam seguir a história de minha vida, passo a ser o Severino que em vossa presença emigra”.

¹⁴ Fonte: Construção da autora baseado em BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2010, p. 206.

Portanto, é a atividade que constrói a identidade, mesmo que a ação seja fragmentada, sou o que sou nesse momento, não sendo possível repor a todo instante do cotidiano todas as demais facetas pela qual possuo por intermédio da minha ação noutros grupos diversos. Sou reconhecido na escola de uma maneira e no trabalho de outra forma, completamente diferente.

A identidade é sempre pressuposta, mas, ao mesmo tempo, tal pressuposição é negada pela atividade, já que, ao fazer, eu me transformo, o que faz da identidade um processo em permanente movimento [...]. A personagem subsiste mesmo que não exista mais a atividade, como é o caso do Severino, que ao chegar na cidade, é visto como lavrador – um lavrador que já não lavra, que agora lava carros, trabalha como peão na construção civil ou recolhe sucatas nas ruas.¹⁵

Reafirma-se nessa parte do conteúdo que a identidade é um processo de construção incessante, em ininterrupta transformação, onde o passado forma o presente.

De acordo com Antônio Houaiss e Mauro de Salles Vilar, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra *identidade* significa “1 qualidade do que é idêntico; 2 conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”.¹⁶ Esse significado corrobora com a definição de identidade de Bauer e Mesquita, em que afirmam que esse conceito é recente e tem origem na filosofia, tendo em vista que “é utilizado para descrever a propriedade que algo tem de ser idêntico a si e, portanto, diferente dos demais”.¹⁷

Para Kathlen Luana de Oliveira,

A identidade é construída também a partir das gerações humanas, pois cada nova criança que nasce é inserida no mundo a partir das experiências das pessoas que a cercam. Logo, a identidade é relacional e está diretamente ligada à forma de entender o mundo e como se vive nele.¹⁸

A criança é um ser humano que se constitui como sujeito a partir da interação dos próprios conhecimentos com as outras pessoas que permeiam suas relações e com o mundo

¹⁵ BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 20.

¹⁶ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1043.

¹⁷ BAUER, Márcio André; MESQUITA, Zilá. *As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica*. Repositório 2007. p. 2. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/961>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

¹⁸ OLIVEIRA, Kathlen Luana de. Identidade e educação: a tarefa de renovar e preservar um mundo comum: a crise da educação em Hannah Arendt. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: diversidade e identidade. Anais... V SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 160.

em que vive. À medida que suas relações e os conhecimentos são ampliados ocorrem modificações em seu próprio desenvolvimento e funções psíquicas, assim, afirma Vygotsky.¹⁹

Nesse interim, o conceito sociológico de identidade congrega significados de interesse à área educacional, quando integra em seu contexto ou quando considera as questões de etnia/raça, classe social, gênero/sexualidade, dentre outros correlatos, num constante diálogo com a religião.

As crianças em geral nascem num mundo muito diferente daquele da infância de seus pais, e que estes aprenderam e se acostumaram a ver como padrão de ‘normalidade’; os filhos jamais poderão visitar esse mundo que deixou de existir com a juventude dos pais.²⁰

A ideia de relacionar tempo biológico e geração é uma proposição socialmente construída e naturalmente aceita, concepção bíblica, observada na poesia e historiografia Grega²¹ Conforme evidencia Jaeger, entre os anos 1830 e 1840, ainda no século XIX, Auguste Comte foi o iniciante nos estudos científicos a respeito do conceito de geração, que o associou ao positivismo, ao explicar e identificar o tempo como mensurável, e acrescenta que:

Comte examinou sistematicamente a sucessão das gerações como a força motriz no progresso histórico. Ele acreditava que o ritmo desse progresso é determinado pelo ritmo da mudança geracional. O progresso social só existe, de acordo com Comte, na medida em que se baseia na morte, como o renovador eterno da sociedade humana.²²

Outros pesquisadores que também contribuíram com o conceito de geração foram Feixa e Leccardi²³, cuja ênfase no estudo de geração estava nas teorias da juventude. Para os referidos autores, conforme a compreensão de Comte, a sistemática da geração deveria ser calculada somente a partir da “mediação do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída, na vida pública, por uma nova”,²⁴ isto é, a cada período de tempo necessário

¹⁹ VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 29.

²⁰ BAUMAN, Zygmunt. *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 19.

²¹ De acordo com o Dicionário de Termos Literários (2004), o vocábulo geração é proveniente do século XII, mas a ideia contida nele remonta à história pré-cristã. Assim como os Latinos que dividiam o século em três gerações, procedem também os gregos Heródoto, Hesíodo e a própria Bíblia. Depois de esquecido durante alguns séculos, a discussão sobre as gerações voltou a ocorrer no século XIX. MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 580.

²² JAEGER, Hans. Generations in History: Reflections on a Controversial Concept. *Apud*, BORTOLAZZO, Sandro Faccis. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1 n. 22. p. 121-144, 2016. p. 125.

²³ FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre a juventude. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 25 n. 2, mai./ago. 2010. p. 187.

²⁴ FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187.

para que uma geração pudesse ser ‘capaz’ de substituir outra, dava-se o nome de geração. Essa concepção clássica, traz em seu bojo, a noção de que “o progresso é visto como resultado equilibrado entre as mudanças produzidas pela nova geração e certa estabilidade mantida pelas gerações mais antigas”,²⁵ fazendo com que tal abordagem (de Comte) se tornasse reconhecida como um trabalho histórico de continuidade.

Contudo a contemporaneidade exigiu atualizações e, de certa forma, mudanças na conceitualização do termo geração, e assim, tem-se Karl Mannheim que desenvolve uma nova teoria das gerações com duplicidade de objetivos: distanciar-se do positivismo e da perspectiva histórica que o cercava.

Os positivistas - dentre outros o autor cita Hume, Comte, Cournot, Dromel e Mentré - optaram por analisar o problema do ‘ser-humano’ (Mensch-Seins) a partir da captação de dados quantitativos, enquanto a corrente histórico-romântica priorizava a abordagem qualitativa. Mannheim critica especialmente a posição de Comte, que associava a lentidão do progresso da humanidade à limitação orgânica, ou seja, ao tempo médio de duração de uma geração em torno de 30 anos.²⁶

Então, baseando-se em Mannheim, é preciso desligar-se da categoria idade, entendida como tempo, para associá-la a dinâmica das transformações sociais.²⁷ Isso se deve ao fato de que Mannheim²⁸ argumenta sobre a possibilidade das gerações serem consideradas como o resultado das descontinuidades das mudanças históricas e sociais, trazendo à reflexão de que apenas a data de nascimento não é suficiente para determinar uma geração, mas que o processo histórico compartilhado consegue demarcar.²⁹

E nesse ponto deparamo-nos com a cultura enquanto artefato que conduz ao entendimento da identidade associada a religião, uma vez que cultura enquanto processo de produção de acontecimentos num determinado sistema social, também, pode ser reduzida³⁰ a um conjunto de ações, de memórias coletivas de um povo, de experiências. “A crença, o conhecimento, os costumes, os valores, a língua, os hábitos, as tradições e as opiniões fazem

²⁵ BORTOLAZZO, Sandro Faccis. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 22. p. 121-144, 2016. p. 126.

²⁶ WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. Dossiê: a atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*. v. 25, n. 2, p. 205- 224. Brasília mai./ago. 2010. p. 207.

²⁷ FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187.

²⁸ MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações [tradução: Cláudio Marcondes]. In: FORACCHI, Marialice M. (Org). *Karl Mannheim: Sociologia*, p. 67-95. São Paulo, Ática, 1982. p. 68.

²⁹ FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187.

³⁰ O termo reduzida não com o entendimento de limitação, mas sinônimo de sintetização.

parte de uma cultura e da forma como uma população vivencia os mais diferentes aspectos desta cultura”.³¹

Assim, ao compreender a identidade como retorno para outrem ou para alguma coisa que se difere da própria identidade, pode-se dizer, que a identidade é socialmente construída, não limita-se aos aspectos biológicos, geográficos ou naturais.³² Mas abrange a dinâmica social, composta pela etnia/raça, língua/linguagem, organização, de determinado grupo social.³³

Stuart Hall conceitua que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu coerente”, ou seja, segundo esse conceito, o ser humano desenvolve sua identidade a vida inteira, desde o nascimento até a morte, assumindo assim, uma construção completa e contínua.³⁴ Entretanto, “deve-se ter em mente que a identidade avaliada no tempo presente não é comparada com a identidade do passado, mas com o seu reflexo guardado na memória e resgatado no tempo presente”.³⁵

Vygotsky, com base em pesquisas, afirma que:

a criança se constitui como sujeito e constrói seus conhecimentos a partir da interação com as pessoas e com o mundo em que vive. Desse modo, para que se desenvolva a contento, é necessário que estruturas orgânicas funcionem de modo integrado, porém a importância das interações sociais é inegável. As ideias da criança a respeito do mundo são constituídas a partir da sua relação com o meio e se modificam à medida que os conhecimentos são construídos.³⁶

De acordo com o autor supracitado, o processo de construção das funções psíquicas do indivíduo origina-se das relações sociais com o contexto social e cultural, assim, o que o sujeito vivencia nas relações interpessoais é internalizado, (re)apropriado, ou (re)construído, causando modificações na estrutura psíquica. Esse processo de internalização é resultado das relações interpessoais que são reconstruídas interna e cotidianamente.

³¹ ESPINDOLA, Polianne Merie. *Comunicação, Cultura, Identidade e Alteridade: Perspectivas para compreensão do outro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. p. 268.

³² EDGAR, Andrew. Identidade. In: EDGAR, A. & SEDGWICK, P. (Org.). *Teoria Cultural de A a Z*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 22.

³³ FOUCAULT, Michel. História da Loucura. São Paulo: Perspectiva, 1978. In: FORTES, Carolina Coelho. O Conceito de Identidade: considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval. *Revista Mundo Antigo*, ano II, v. 2, n. 04, p. 29-46, 2013. p. 32. Disponível em: < <http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-2/artigo01-2013-2.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2020.

³⁴ VYGOTSKY, L. S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomas Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: UP&A, 1998. p. 10-13.

³⁵ BAUER; MESQUITA, 2007, p. 3.

³⁶ PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. A construção da identidade da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, ano XI, n. 11, 2010. p. 89.

1.1 A construção da identidade

O desenvolvimento dos seres humanos é complexo, diverso e estabelecido a partir da relação com o outro. Percebe-se que, nessa construção, a relação constituída é pautada por dependência fisiológica, socioeconômica e social, especialmente na fase infantil. Sendo assim, é de fundamental importância compreender como se dá o processo da construção da identidade e a inter-relação entre as pessoas na convivência e no cotidiano.

Ao nascerem, as crianças, ainda não adquiriram a possibilidade de interação relacional com o meio, nem a capacidade física e intelectual. Esse processo ocorre ao longo do tempo e das relações com outros seres semelhantes e com o meio em que interagem. “Em essência, essa reação consiste num desejo de adaptar-se ao ambiente, como toda a criatura viva precisa fazer para sobreviver”.³⁷

Sabe-se que o ser humano está em constante transformação e aprendizagem, além de ser um ser aberto o que o faz diferente dos outros animais que, ao contrário possuem um mundo próprio e convivem em “sistemas fechados”. Dessa forma, por viverem em “sistemas fechados” esses animais têm comportamentos iguais enquanto que o ser humano, por ser e nascer num “sistema aberto” é, exatamente, diferente um do outro, e a única infalibilidade é a morte.³⁸

O indivíduo, sistematicamente, é construtor e é (re)construído pela história e cultura, até porque carrega consigo sua própria história e marcas culturais. Observe que enquanto os animais não humanos já nascem “completos”, formados dentro do útero, os humanos precisam desempenhar maturação fora do útero, o que demanda tempo (muitos anos), até que se torne independente. Há apenas uma semelhança, os humanos, assim como os animais, têm instintos, contudo, “a organização instintiva do homem pode ser descrita como subdesenvolvida comparada com a de outros mamíferos superiores”.³⁹

Essa descrição acerca dos instintos e impulsos humanos remete-nos a sua própria natureza, uma vez que o ser humano está correlacionado com seu ambiente natural. Os autores Berger e Luckmann evidenciam que o ser humano “em seu desenvolvimento não somente se relaciona com um ambiente natural particular, mas também como uma ordem cultural e social específica”⁴⁰. E como citado o ser humano ao perfazer sua evolução fora do

³⁷ BEARD, Ruth M. Tradução de Aydano Arruda. *Como a criança pensa: A psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1976. p. 39.

³⁸ BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 70.

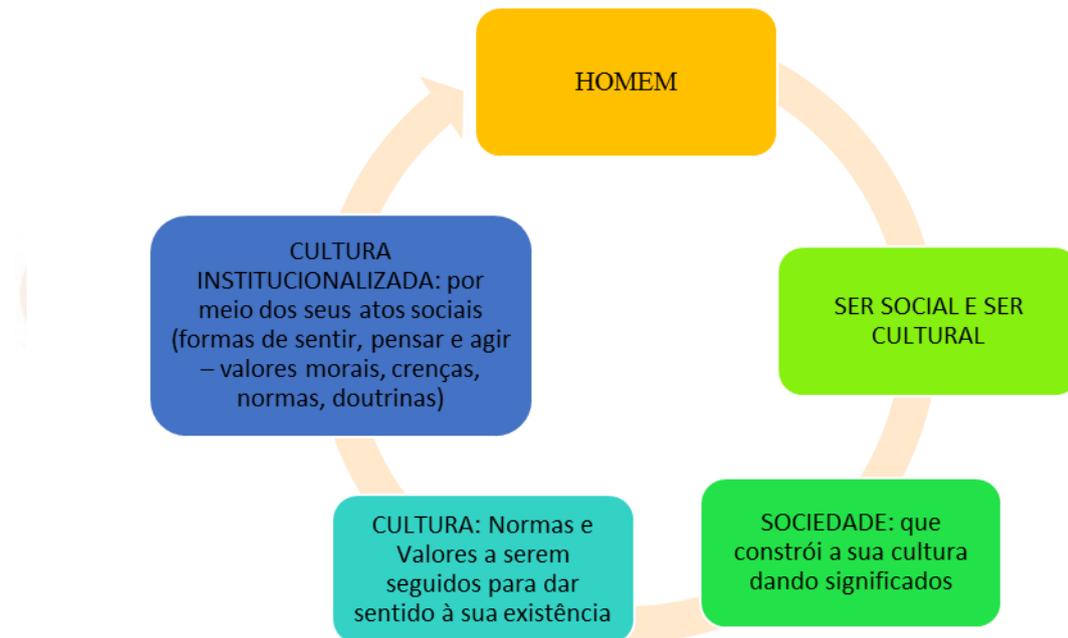
³⁹ BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 70.

⁴⁰ BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 71-73.

útero, realiza ao mesmo tempo sua formação do “eu” humano à medida que o seu organismo está sendo formado. Por conseguinte, a dimensão social e natural do homem se consubstancia, dando significados à sua existência. “Ele, social e psicologicamente, reflete o contexto social em que vive”.⁴¹

Percebe-se que o ser humano por ser social e cultural é pertencente à sociedade, tendo em vista que essa mesma sociedade é (re)produtora de sua cultura, num processo dialético. E a cultura, por sua vez, é a responsável pelas normas e valores ao conferir-lhes sentido à existência humana, conforme a Figura 3 a seguir:

Figura 3: O homem na construção da identidade.⁴²



Vale ressaltar que, além disso, as institucionalizações resultam na “historicidade e no controle”⁴³, aspectos fundamentais na construção da identidade, pois, a história de vida que dá sentido à sua existência é um conjunto de experiências vivenciadas. Inicialmente os pais institucionalizam sua história, a transmite aos filhos, para que estes deem continuidade aos seus significados, valores e símbolos. Porém, os filhos não poderão armazenar em suas memórias, ou transformar em sentido, a mesma história de seus pais ou o início da

⁴¹ BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 73.

⁴² ANDRADE, Fernanda Maria A. dos Santos. *Identidade e Religião: uma análise da construção da identidade religiosa juvenil*. Dissertação de Mestrado em Ciências da religião. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2008. p. 58.

⁴³ LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas, 1990. p. 132.

institucionalização, devido ao fato de que como crianças não vivenciaram ou não presenciaram seu surgimento.

Logo, “o mundo institucional é experimentado como realidade objetiva, é a atividade humana objetivada. Ele, o Homem, é produtor e o mundo social é o produto. Essa dialética nos mostra que o ser humano é produtor e produto social”.⁴⁴ E o que ajuda a produzir as experiências do ser humano são as institucionalizações, “consolidam-se na lembrança como identidades reconhecíveis e capazes de serem lembradas”.⁴⁵ E é por causa desta sedimentação que o sujeito humano consegue dar sentido à sua vida.

Destarte que a sedimentação intersubjetiva, que é basicamente social, só se consolida na participação dos diversos sujeitos numa dada comunidade, a partir de objetivos comuns, como exemplo, da linguagem, que é um sinal, é significativa e que contém significados. Assim, a linguagem consegue revelar a historicidade social, pois, é tradição numa determinada sociedade⁴⁶. Ainda de acordo com os autores,

A linguagem torna-se o depósito de um grande conjunto de sedimentações coletivas, que podem ser adquiridas monoteticamente, isto é, com totalidades coerentes e sem reconstituir-se processo original de formação.⁴⁷

O ser humano nasce predisposto para tal sociabilidade e no processo de evolução afetiva e cognitiva torna-se pertencente a essa sociedade. Tal processo ocorre no que chamamos de interiorização do indivíduo, por meio da apreciação, interpretação e sentido que esse sujeito dá a um acontecimento. Como destacam Berger e Luckmann, a interiorização, no sentido aqui empregado, está subjacente tanto a significação quanto às suas formas mais complexas. Dito de maneira mais precisa, a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido.⁴⁸

Então, o que forma o reservatório de sentidos do homem são as legitimações dos significados das suas experiências de vida, que diante de tal realidade constrói sua própria identidade, a partir de valores éticos e morais.

Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a identidade "é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de

⁴⁴ ANDRADE, 2008, p. 59.

⁴⁵ BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 95.

⁴⁶ BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 95.

⁴⁷ BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 95.

⁴⁸ BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 174.

diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, do modo de agir e de pensar e da história pessoal"⁴⁹ e afirma ainda que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.⁵⁰

Segundo Almir Del Prette e Zilda Del Prette a maneira de agir e pensar da pessoa humana é afetada por variáveis do ambiente e interindividuais, ou seja, concomitantemente as características físicas pessoais, sociais e culturais como a forma de entender e vivenciar suas crenças, percepções e sentimentos.⁵¹

É perceptível que a criança expressa suas emoções por meio de canais de comunicação verbal e não verbal. Sendo que, em pouco tempo, a utilização de recursos comunicativos é aprimorada e, tão logo possível, passa a construção da aprendizagem para lidar com seus sentimentos e suas relações com o ambiente a sua volta.

Nessa perspectiva, a construção social e intelectual do ser humano dependerá da inter-relação enquanto criança. Aurélio Bolsanello afirma ainda que,

A infância – período que vai do nascimento à puberdade – é uma fase do desenvolvimento humano, processo contínuo entre um organismo biopsíquico e seu meio físico-social. Trata-se de um processo complexo de integração e organização [...]. Portanto o ser humano não é produto apenas da cultura, nem tão pouco puro resultado de sua herança genética. É um indivíduo distinto e único que produz sua própria organização a partir dos fatores que contribuem para o desenvolvimento do eu e da personalidade.⁵²

Ao assumir que a identidade é vista da perspectiva do indivíduo, porém se revela na relação com o outro,⁵³ a construção da identidade dependerá, contudo, das interações sociais e das relações elaboradas por cada pessoa nesse processo dinâmico que envolve o processo histórico e cultural. Para Vygotsky, “a constituição do sujeito ocorre a partir do social em

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social*. v. 2, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 13.

⁵⁰ BRASIL, 1998, p. 21.

⁵¹ PRETTE, Almir Del; PRETTE, Zilda A. P. Del. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 22.

⁵² BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. *Conselhos: análise do comportamento humano em psicologia*. 4. ed. Curitiba/PR: Editora Educacional Brasileira, 1982. p. 52.

⁵³ BAUER; MESQUITA, 2007, p. 2.

direção ao individual”.⁵⁴ Isso ocorre num movimento que produz a (re)apropriação das relações sociais e o processo de constituição das funções psicológicas superiores; ou seja, por meio da interação social, de relações com a cultura, constituem-se, portanto, os sujeitos.⁵⁵

Nas relações o ser humano se percebe como parte integrante do meio em que vive. Portanto, o seu desenvolvimento, enquanto criança depende da qualidade de suas relações, tendo em vista que influenciarão, também, no desenvolvimento salutar como indivíduo relacional. Segundo o RCNEI “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico”.⁵⁶

Entretanto, é preciso descrever e salientar a respeito da importância das concepções históricas sobre a infância, que secularmente esteve ancorada numa perspectiva adultocêntrica. Tal perspectiva, inclusive, esclarece e oculta, ao mesmo tempo, a realidade social e cultural das crianças, o que carece de uma ruptura com tal modelo epistemológico instituído.⁵⁷

Sarmiento ainda acrescenta que é recente o interesse histórico [e social] pela infância, tanto que no quadro teórico o que predomina é sua concepção de construção social, percepção recomendada pelo historiador francês Philippe Ariès⁵⁸ quando apresenta contribuições para o estudo das imagens e concepções da infância no percurso histórico, mesmo recebendo críticas de outros autores devido a sua delimitação metodológica e visão histórica linear. “Philippe Ariès realizou seus estudos da iconografia da era medieval à modernidade observando representações da infância na Europa ocidental, especialmente na França, estudos esses que sinalizam a infância como produto da vida moderna, resultante das modificações na estrutura social”.⁵⁹

Configuram-se significantes as contribuições de Ariès, pois, retrata de forma direta que a ausência do sentimento de infância na Antiguidade considerava

Os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do

⁵⁴ PAIVA, 2010, p. 89.

⁵⁵ PAIVA, 2010, p. 89.

⁵⁶ BRASIL, 1998, p. 21-22.

⁵⁷ SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2007. p. 26.

⁵⁸ ARIÈS, P. 1986. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49.

⁵⁹ ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49.

cotidiano, revelando uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura.⁶⁰

Corazza destaca que o silêncio histórico a respeito da história da infância revela a falta de problematização sobre tal categoria, justificado pelo motivo de que do período da Antiguidade à Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’”.⁶¹

Isto posto, a abordagem de Jean Piaget a partir de estudos e investigações destaca que o desenvolvimento da capacidade na criança e no adulto dependerá das relações constituídas e dos estímulos recebidos.⁶² Portanto, faz-se importante abordar as relações e suas construções no cotidiano para a elaboração da identidade infantil.

1.2 O cotidiano e a identidade

Na vida em sociedade, comportamentos, ações, estados e situações influem coletivamente na personalidade, na condução, no procedimento e no equilíbrio do ser humano⁶³ e tudo isso ocorre no que conhecemos como cotidiano. Inclusive Certeau⁶⁴ também denomina este lugar/espaco praticado como *cotidiano*, com todas as possibilidades de transformações e ações humanas que acontecem.

A ciência abarca em sua conjuntura procedimentos de seleção, organização e transformação que lhes são propícios na (e para a) definição das estruturas e permanências. Mas o que “escapa”, ou o que lhe estiver à parte, é o que bem se conhece como ‘vida cotidiana’. A autora afirma que as práticas cotidianas, por sua vez, “são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou palavras”.⁶⁵ E corrobora com as descrições sobre ciências e cotidiano o já citado autor e filósofo francês Michel de Certeau quando descreve que: “É necessário que se apanhem as práticas linguísticas

⁶⁰ ANDRADE, 2010, p. 49.

⁶¹ CORAZZA, S. M. *Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 81.

⁶² BEARD, 1976, p. 97.

⁶³ BOLSANELLO, 1982, p. 22.

⁶⁴ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 4. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. *apud* OLIVEIRA. Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 80.

⁶⁵ OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 43.

cotidianas (e o espaço de suas táticas), para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio”.⁶⁶

Certeau considerava as ações cotidianas, o uso da língua e as maneiras de crer como modos ativos de *enunciação*, ao devolver a estas práticas a possibilidade individual de liberdade criativa, para assim poderem ser compreendidas como verdadeiras formas de linguagem.⁶⁷

Dessarte, apoderar-se de um cotidiano que reconhece as “operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente construídos e reconstruídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis”. Nas “redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato, [...] mas que se inserem na estrutura social de criatividade e pluralidade”.⁶⁸

As ciências sociais vêm tentando, há tempos, conseguir justificar a importância de um conceito tão bem apropriado socialmente sobre o cotidiano, pois, o que se acrescentaria a mais além de significar o mesmo que “rotina do dia a dia de todos nós?”. Não obstante, a exigência por reflexões um tanto quanto mais profundas são crescentes, para que se possa progredir no entendimento “do que é e do que pode representar o cotidiano”, com vistas à expansão do entendimento acerca dos “processos sociais negligenciados pelas grandes narrativas da modernidade, com seu sistema de pensamento que tornou idênticas as ideias de rotina e de cotidiano”.⁶⁹

Observa-se que a modernidade sob a égide científica

afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir: o que não é quantificável é cientificamente irrelevante.⁷⁰

Logo, a prática cotidiana começa a ser examinada somente nos aspectos quantitativos, tendo sido abandonadas as especificidades das formas de se praticarem as atividades, ao passo de considerar os “dados relevantes” para efeitos estatísticos somente as regularidades e permanências. Daí em diante, emerge, mesmo que timidamente, a

⁶⁶ CERTEAU, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 81.

⁶⁷ BITTENCOURT, Maria Inês G. F. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. *Revista POLÊMICA – Ver. Elet. Interdisciplinar-LABORE/UERJ*, v. 11, n. 2, p. 185-192, 2012. p. 185.

⁶⁸ OLIVEIRA, 2003, p. 48.

⁶⁹ OLIVEIRA, 2003, p. 49.

⁷⁰ SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente. *Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 63. *apud* OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 50.

possibilidade de ampliação conceitual sobre o cotidiano, avançando “para além da repetição rotineira de ações e de atividades”, apesar de que “pela ótica da quantidade, o cotidiano é, de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade, o que talvez explique a ideia, abraçada por muitos pesquisadores, de que o cotidiano se resume ao espaço do senso comum”. Esclarecendo-se que de acordo com a “visão cientificista da realidade, o conhecimento científico se opõe ao conhecimento do senso comum, domínio da vida em que práticas e valores sociais não exigem nem pressupõem qualquer tipo de reflexão”. E, retomando a questão de tentar conceituar *cotidiano*, pode-se dizer que “o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo), quanto do que nelas é singular (as suas formas)”.⁷¹

Pretende-se que todas as atividades que realizamos/desempenhamos, por instinto ou por necessidade, tais como as atividades básicas, são apreendidas. Ou seja, as ações são plurais, fruto das aprendizagens e das representações decorrentes, tem-se, então, a certeza de que os processos de aprendizagem são constantes, contudo, nunca terminados ou completados, levando-nos a inferir que as formas de agir cotidianamente são provisórias, dinâmicas.

Tecendo-se em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, as aprendizagens que servem de base aos conteúdos e às formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm também como característica a imprevisibilidade e a permanente mutação, sob influência de fatores mais ou menos aleatórios.⁷²

O cotidiano tal como se apresenta carece de compreensão particular, por que exige ao mesmo tempo o “desaprender’ dos saberes que aprendemos a partir das teorias sociais da modernidade” conforme bem citou o autor Boaventura de Souza Santos.⁷³

Além de procurar (re)construir outras maneiras de entendimento dos processos das ações, suas manifestações múltiplas. Com interesse de complementar as definições sobre cotidiano, convém reafirmar sua dimensão e dos conhecimentos que aí acontecem ou que são construídos neste contexto, pois, o cotidiano contempla “o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossa identidade e tecermos nossas redes de subjetividades”, em

⁷¹ OLIVEIRA, 2003, p. 52.

⁷² OLIVEIRA, 2003, p. 52.

⁷³ SANTOS, 2000, p. 382-383.

função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimento, mesmo dos chamados conhecimentos científicos.⁷⁴

Ampliando-se o leque de contribuições conceituais, há de se refletir o desenvolvimento do que o autor Edgar Morin muito bem defende sobre a questão da complexidade. Onde afirma a necessidade do paradigma da complexidade na superação do cientificismo, não o tornando “receita e/ou respostas” e nem tão pouco “completude”, mas sim como desafio e luta contra a mutilação. “Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade, porém a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”. Dessa forma Morin⁷⁵ reafirma que o cotidiano é o espaço de realização *complexus*, a partir do qual as reconstruções se interceptam reciprocamente, sem haver perdas de variedade ou de diversidade, nesse aspecto, pode-se dizer que ao compreender o cotidiano, é fato irrefutável refletir os processos de subjetividade nos múltiplos espaços tempos, e também o potencial e articulações que se acrescentam.

Por conseguinte, o homem numa acepção de singularidade cuja identidade persiste no tempo e espaço subjetivos e nos moldes da cultura ocidental, significa possuir “um si-mesmo, uma identidade pessoal imutável e interior que permanece, essencialmente, a mesma, a despeito das vicissitudes da experiência social”.⁷⁶ Não obstante, para Mead,

O si-mesmo é essencialmente uma estrutura social sendo impossível concebê-lo fora da experiência social. A unidade e a estrutura do si-mesmo refletem a unidade e estrutura do processo social como um todo. Sendo assim, ele é uma articulação das experiências subjetivas do indivíduo (o eu), com os papéis objetivos que a sociedade apresenta (o mim). [...] o indivíduo possui o si-mesmo somente em relação aos si-mesmos dos outros membros do seu grupo social.⁷⁷

Portanto, o si mesmo, ou seja, o sujeito com sua identidade depende basicamente dos grupos sociais ao qual é pertencente para manter-se ativo, além de ressaltar que tal identidade não é fixa, mais ao contrário, sujeita às transformações que ocorrem no processo de interação no cotidiano.

A contemporaneidade, porém, trouxe em seu bojo uma fragmentação das estruturas e grupos sociais “em uma infinidade de identidades possíveis, pode-se dizer que houve uma

⁷⁴ OLIVEIRA, 2003, p. 54.

⁷⁵ MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. p. 177.

⁷⁶ BROOM, Leonardo.; SELZNICK, Philip. Elementos de Sociologia. Rio de Janeiro: L. T. C., 1979. In: BAUER, Márcio André; MESQUITA, Zilá. *As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica*. Repositório 2007. p. 2. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/961>>. Acesso em: 28 dez. 2019. p. 3.

⁷⁷ MEAD, George H. Mind, self and Society: from a standpoint of a social behaviorist. Chicago? London: The University of Chicago press, 1962. p. 164. In: BAUER; MESQUITA, 2007. p. 3.

fragmentação e descentramento do si-mesmo de uma forma mais dinâmica que a apresentada por Mead⁷⁸. E a evolução histórica da concepção de sujeito realizada pela ciência retrata tal mudança, assim têm-se pelo menos, três concepções de identidade, segundo Hall⁷⁹:

Assim, a identidade do sujeito do iluminismo compreende a pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação e possuidor de um núcleo interior, uma identidade, que emerge no seu nascimento e permanece essencialmente a mesma ao longo de sua existência. A do sujeito sociológico, vê a identidade como resultante da interação entre o indivíduo e outras pessoas importantes para ele (outros significativos, o sujeito ainda possui uma essência interior, um si-mesmo real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. A do sujeito pós-moderno, considera o sujeito sem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas que possui dentro de si identidades múltiplas, muitas vezes, contraditórias, definidas historicamente, transformadas em relação às formas pelas quais é representado ou interpretado nos sistemas culturais que o circundam.⁸⁰

Logo, pode-se afirmar que se temos multiplicados sistemas de significação e representação cultural, termos, também, “uma multiplicidades de identidades possíveis, com as quais pode identificar-se – ao menos temporariamente”.⁸¹ “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’”.⁸²

Corroborar com essa descrição Ricoeur⁸³ ao argumentar sobre a importância do cotidiano, ou seja, da necessidade que a identidade do sujeito possui de articulação na dimensão temporal da existência humana, que por sua vez, consiste é ‘ameaçadora’ à identidade permanente, partindo do pressuposto de que é muito difícil (senão impossível) que o sujeito se mantenha da mesma forma do nascimento até a morte.

E sobre o sujeito na pós-modernidade (que é o que nos interessa) tem-se o processo de globalização que traz transformações relevantes e determinantes para (e na) mudança cultural tanto na vida quanto nos hábitos do indivíduo, o que, conseqüentemente, reestrutura sua visão de mundo e modo de viver em sociedade. Veja a figura 4 a seguir:

⁷⁸ BAUER; MESQUITA, 2007, p. 3.

⁷⁹ HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992, p. 11-13. In: BAUER; MESQUITA, 2007. p. 3.

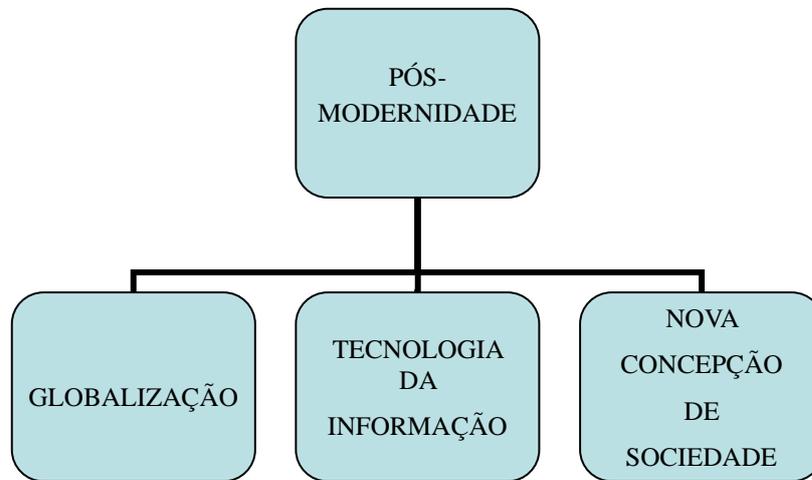
⁸⁰ HALL, 1992. p. 11-13 *apud* BAUER; MESQUITA, 2007, p. 3.

⁸¹ BAUER; MESQUITA, 2007, p. 3.

⁸² HALL, 1992. p. 13 *apud* BAUER; MESQUITA, 2007, p. 3.

⁸³ RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991. p. 213.

Figura 4: Transformações da pós-modernidade.⁸⁴



Os aspectos referentes a globalização, tecnologia da informação e nova concepção de sociedade demandam reflexões sobre a identidade do indivíduo pertencente nesse contexto pós-moderno, que apresentam rápidas, repentinas e constantes mudanças que impactam “na dificuldade da construção de sua identidade”⁸⁵.

“A dificuldade de configurar uma identidade ao sujeito pós-moderno [...]” e a “compreensão acerca do espaço-tempo” são fatores “determinantes na reestruturação das relações sociais em seu aspecto cultural”, pois, a compreensão sobre as questões de identidade do sujeito com a globalização forma o conjunto de mudanças nas relações sociais.⁸⁶

Ao compreender o papel exercido pelo sujeito na sociedade é necessário ajuntar as semelhanças e discordâncias que os dois termos congregam, tendo em vista que tais concepções são objetos de estudos de diferentes áreas do conhecimento.

Elias assevera que:

Cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem... São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém menos reais e decerto não menos fortes. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, a ela e nada mais, que chamamos de ‘sociedade’.⁸⁷

⁸⁴ Fonte: MOLINA, Marcia Cristina Gomes. A construção de identidade do sujeito mediante as transformações da globalização. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v. 7. n. 2, Pub. 6, Abr. 2014. p. 2.

⁸⁵ MOLINA, 2014, p. 2.

⁸⁶ MOLINA, 2014, p. 2.

⁸⁷ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. p. 23.

Nesse sentido, o autor afirma que a sociedade é indissociável do indivíduo, devido ao fato de que as relações sociais são formadas por meio da interação social; até porque a sociedade é composta pelos indivíduos e por suas relações interpessoais e interdependentes.

Não há sociedade sem indivíduos e um indivíduo sem o outro, tanto que cada ser humano é criado por outros, representando este, um papel social no qual o indivíduo crescerá dentro dos hábitos e crenças de uma família e de uma dada região.⁸⁸

Como resultado se pode dizer que “o indivíduo é parte de um todo maior, que ele forma junto com outros”.⁸⁹ E encontra-se em Bourdieu⁹⁰, Durkheim⁹¹ e Baumann⁹² interessante paralelo acerca de indivíduo e sociedade. Para Bourdieu o sujeito é agente dinâmico, mutável e indissociável do contexto social.

Compreende as classes sociais como espaço social que se constitui a partir das influências culturais, econômicas e políticas de seus sujeitos, que modificará suas estruturas objetivas a partir da construção da subjetividade dos atores ali inseridos, através de uma pesquisa inseparavelmente teórica e prática.⁹³

Para Durkheim “é preciso, portanto considerar os fenômenos sociais em si mesmos, separados dos sujeitos conscientes que os concebem; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nessa qualidade que eles se apresentam a nós”.⁹⁴ De acordo com o referido autor as estruturas sociais estão independentes das ações do sujeito, já que numa sociedade cada um exerce uma função específica. Mas, não se pode dizer que indivíduo e sociedade existem isoladamente, a dicotomia existente é responsável pelo pluralismo social. “Em meio a essas reflexões há reconhecimento do sujeito como flexível, mutável e indissociável da sociedade, na qual assume inúmeros papéis de acordo com os costumes do seu meio”.⁹⁵

Bauman, por sua vez, ainda numa perspectiva sociológica, estabelece o significado de identidade como “determinação, ou seja, o eu postulado”. O autor afirma que “as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem”. E ainda acrescenta que são dois tipos distintos de comunidades: as de vida e destino e outra as

⁸⁸ MOLINA, 2014, p. 2.

⁸⁹ ELIAS, 1994, p. 19.

⁹⁰ BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Correa. Campinas: Papirus, 1996.

⁹¹ DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Trad. Paulo Neves e revisão da tradução Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 28.

⁹² FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011. p. 40.

⁹³ MOLINA, 2014, p. 2.

⁹⁴ DURKHEIM, 1999, p. 28.

⁹⁵ MOLINA, 2014, p. 3.

comunidades de ideias. No primeiro tipo os sujeitos vivem reunidos um em função do outro, numa interação ou “ligação absoluta”, e as comunidades de ideias são aquelas formadas pelos princípios. Nesse propósito o referido autor infere que “a questão da identidade só se põe nas comunidades do segundo tipo, onde há presença de diferentes ideias e, por isso, também a crença na necessidade de escolhas contínuas”.⁹⁶

Acredita-se, por conseguinte, que identidade e cotidiano estão intrínsecas ao contexto social, porque tais aspectos são mecanismos que sustentam a existência e (re)construção do sujeito. A identidade “se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. [...], interessa construir identidades individuais, e não coletivas”. Porque a “essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e se considerando esses vínculos estáveis”.⁹⁷



⁹⁶ BAUMAN, 2005 *apud* FARIA; SOUZA, 2011, p. 37.

⁹⁷ FARIA; SOUZA, 2011, p. 37.

2 PENSAMENTO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A vida na sociedade pós-moderna tornou-se, em muitas situações, corrida e superficial. Percebe-se essa situação ao observar as famílias e os indivíduos numa busca incessante por algo que preencha o vazio existencial e emocional. Nesse percurso tem-se a dimensão religiosa que é intrínseca aos seres humanos, assim como na sociedade.⁹⁸

O ser humano é afetado com o estilo de vida cotidiana, e, em especial, as crianças, que estão em construção da percepção ao longo do seu desenvolvimento corporal, da identidade e da necessidade reconhecer-se como indivíduo.⁹⁹ A realidade está em constante movimento e “há diferentes modos de adaptar-se a realidade”.¹⁰⁰

Segundo Luciane Zimerman “a narração de histórias é uma das práticas mais utilizadas na educação infantil para trabalhar contextos, culturas, valores e a própria história”.¹⁰¹ Portanto, o desenvolvimento do pensamento religioso pode representar para crianças uma possibilidade de construção a partir da história individual, dos seus problemas, dilemas e soluções.

Segundo o RCNEI, a criança está inserida no contexto e tem seu espaço, pois,

a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.¹⁰²

O pensamento religioso pode, como ferramenta de estudo, possibilitar o desenvolvimento integral, com abordagem a partir da identidade, estimulando sensações por meio da vivência lúdica.¹⁰³

Ao distinguir ensino e educação Edgar Morin aborda no prefácio do livro “A cabeça bem feita” a diferenciação: conceituando como a ação de transmitir, informar a outra pessoa

⁹⁸ SERRA, Luzia M. de Oliveira. Prefácio. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligorio; KLEIN, Remí; MARKUS, Cledes; BRANDENBURG, Laude Erandi. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 56.

⁹⁹ BRASIL, 1998, p. 16.

¹⁰⁰ STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Edição revista e ampliada de Correntes Pedagógicas: aproximações com a teologia. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: CELADEC-Brasil, 2005. p. 110-111.

¹⁰¹ ZIMERMAN, Luciane Marina. Infância – a fase do imaginar: A narração de histórias e a sua importância. In: WACHS, Manfredo Carlos; SCUSSEL, Marcos André. *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo, 2010. p. 229-230.

¹⁰² BRASIL, 1998, p. 21.

¹⁰³ ZIMERMAN, 2010, p. 230.

com o objetivo da assimilação. Para o conceito de ensino o autor utiliza um conceito de Robert já que percebe a educação como processo que visa formação e o desenvolvimento dos seres humanos¹⁰⁴. Em contrapartida, o RCNEI defende que,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.¹⁰⁵

Ao conceituar o desenvolvimento humano e o pensamento religioso na educação infantil, é possível permear a prática do cotidiano escolar por meio de uma educação que visa o olhar cuidadoso para compreensão da prática no processo ensino aprendizagem.¹⁰⁶

Remí Klein, afirma que os seres humanos, e, incluem também as crianças, podem compreender e expressam sua fé e a sua religiosidade, utilizando-se do “visível para falar do invisível; presente para falar do ausente; humano para falar do divino; imanente para falar do transcendente”.¹⁰⁷

Laude Erandi Brandenburg reforça a necessidade da abordagem do pensamento religioso acontecer “a partir da realidade da faixa etária da criança e do aspecto multicultural do universo escolar. [...] só é possível falar de um Deus amoroso se as experiências de vida confirmem esta afirmação”.¹⁰⁸

Na questão do desenvolvimento e análise do pensamento religioso na educação infantil, a doutora Brandenburg, docente das disciplinas como Educação Cristã, Pedagogia e Correntes Pedagógicas, defende que,

Ensino Religioso é conhecimento enquanto objeto de estudo específico. [...]. A concepção de conhecimento humano vem se transformando. A afirmativa de ser o Ensino Religioso um conhecimento tão importante como os demais fazem parte dessa concepção. Como conhecimento, o Ensino Religioso atinge diferentes dimensões: sensorial, intuitiva, vivencial e celebrativa, além da racional. Aliás, essas dimensões são formas de conhecimento.¹⁰⁹

¹⁰⁴ MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 10-11.

¹⁰⁵ BRASIL, 1998, p. 23.

¹⁰⁶ PONTES, Miquéias Machado. Ensino Religioso como Educação Cidadã, [s.d.] *apud* Reblin, Iuri Andréas (org.). *10 TESES sobre religião e educação*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017. p. 09.

¹⁰⁷ KLEIN, Remí. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. *Estudos Teológicos*, v. 46, n. 2. 2006. p. 74-83.

¹⁰⁸ BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a educação infantil. [s.d.]. *Anais... IV SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO*, 2007, São Leopoldo. Práxis do Ensino Religioso na escola. São Leopoldo: EST, Sinodal, 2007. p. 106-107.

¹⁰⁹ BRANDENBURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 136-137.

Apesar de o Ensino Religioso não se constituir área do conhecimento na Educação Infantil as relações sociais e cotidianas estão impregnadas de religiosidade, assim, faz-se necessário que o/a professor/a tenha formação “adequada”, ou melhor, alguma formação, sobre essa questão para mediar à apropriação do conhecimento religioso e as relações sociais, pois cada vez mais cedo as crianças demonstram suas crenças.

A religião tornou-se objeto de estudos das ciências da religião, devido ao fato de que ao eleger o termo ‘religião’, no plural e num sentido genérico da palavra, consegue-se ajuntar todos os aspectos (e conceitos) correlacionados: “a religiosidade, a espiritualidade, os mitos, os rituais, a linguagem, as religiões, as pessoas de vida religiosa, a moral e a ética religiosas, o simbolismo religioso, enfim, tudo o que se refira ou que contenha a religião”.¹¹⁰

Para Neville “uma categoria é vaga se ela permite em seu seio coisas que se contradizem; uma categoria é meramente geral se ela requer que as coisas em seu seio sejam mutuamente consistentes”.¹¹¹ Portanto, religião atrelada às ciências da religião pressupõe o recebimento simultâneo de coisas divergentes, cedendo oportunidade para discussão e diálogo, até então, impossibilitado nas outras áreas científicas.¹¹²

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, inclusive com direito à educação, é demandada uma série de aspectos que precisam ser considerados, pois, o processo de educar constitui-se como um processo democrático de descoberta, redescoberta e de construção do ser humano, exigindo uma participação efetiva de toda sociedade. A história nos revela que não há neutralidade em educação, porque toda proposta educativa é subsidiada por aspectos que explicitam o tipo de ser humano e de sociedade em que se acredita. Portanto, a educação supõe processo de humanização, personalização e de aquisição de meios para a ação transformadora na sociedade.

A sociedade tem se caracterizado pelo pluralismo cultural e religioso, por mudanças rápidas e profundas, exigindo das pessoas e instituições uma constante atualização das formas de compreensão da realidade social, para que possam encontrar respostas para os novos desafios. Diante desse quadro, a educação, deverá manter a sua preocupação com a formação

¹¹⁰ PINTO, Ênio Brito. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. Diálogos (im)pertinentes. *Rev. abordagem Gestalt*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 70-79, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2020. p. 74.

¹¹¹ NEVILLE, R. C. *Ultimates realities: a volume in a comparative religious ideas project*. New York: State University of New York Press. 2001. In: PINTO, Ênio Brito. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. Diálogos (im)pertinentes. *Rev. abordagem Gestalt*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 70-79, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2020. p. 74.

¹¹² PINTO, 2008, p. 74.

integral do homem, considerando o ser humano nas suas múltiplas dimensões, inclusive a religiosa, principalmente com a criança.

A religião, por sua vez, não está imune aos processos de mudanças, redefinições e delimitação de espaços. Diante da nova realidade e da multiplicidade de religiosidade no Brasil, a compreensão do que deveria ser ‘orientação religiosa escolar’ também mudou e enfrenta o desafio de ser um espaço ecumênico, um espaço de unidade em meio a uma situação de concorrência entre as diversas propostas religiosas.

Isso levou ao enfrentamento dos professores, que não são da área, a um esforço de estabelecer conhecimento da área para compreensão cultural mais ampla e formadora da identidade, tendo que acolher e conviver com as diversas concepções das tradições religiosas, inclusive o de ter direito de não possuir nenhuma opção; ou seja, cada um com sua teia de símbolos.¹¹³

Segundo Figueiredo,¹¹⁴ a trajetória do Ensino Religioso no Brasil é compreendida como catequese, ora como ensino da religião ou educação religiosa escolar. Junqueira¹¹⁵ sintetiza, à luz dos debates ocorridos, que durante o processo de elaboração da Constituição, que o Ensino Religioso, no campo escolar deve perseguir os seguintes objetivos: ter um caráter ecumênico, pautado no respeito pela liberdade religiosa; inserir-se no campo do currículo escolar; e merecer um tratamento igualitário no processo global da educação, no que tange ao reconhecimento de que as diferentes igrejas precisam ter idêntico direito para entrar no espaço escolar. De tudo isso, emergiu a necessidade de estabelecer novos referenciais para lidar dentro da escola, com o aspecto religioso do ser humano, com relevância para a modalidade da educação infantil que não contempla no currículo o Ensino Religioso.

Inclusive é exatamente isso que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹⁶ (LDB) impõe, dogmaticamente, no seu artigo 33 que o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, portanto, o currículo escolar deve vislumbrar unidades temáticas que atendam aos anseios dos alunos numa perspectiva humanizada.

Inúmeros atores sociais trabalharam incansavelmente para que o Ensino Religioso fosse reconhecido como área de conhecimento na educação infantil, no intuito de que seja concebido como um ensino voltado para promoção da cidadania e dos direitos humanos. Que

¹¹³ ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Ars Poética, 1996. p. 31.

¹¹⁴ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica. *Revista Diálogo*. São Paulo, v. 1, 1995. p. 10.

¹¹⁵ JUNQUEIRA, Sergio R. Azevedo. (Org.). *Construção da Identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 78.

¹¹⁶ BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 14 set. 2019. p. 07.

integrado aos demais componentes curriculares estabelecesse a diversidade cultural religiosa, ou seja, interculturais. Perpassando pelas fases Colonial, Republicana até chegar à atual LDB de 96.^{117 118}

Ressalta-se que desde então, e principalmente nos anos 50, o conflito entre as ideologias católicas e os que advogavam os princípios da ideologia liberal se acirraram devido aos debates sobre a elaboração da LDB, tendo em vista que a Religião é considerada um assunto de opção individual, mas essa disputa ideológica acontece até os dias atuais em busca da neutralidade¹¹⁹, principalmente por parte da Política Nacional, Estadual e Municipal da educação.

Com a primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o Ensino Religioso instituído como área do conhecimento a ser ministrada nos horários normais nas escolas oficiais, com matrícula facultativa para os alunos, mas o registro do professor era realizado por autoridade religiosa. Diante desse fato histórico, as aulas eram ministradas nas igrejas sem ônus para os cofres públicos.¹²⁰ Já na segunda LDB, Lei nº 5.692 de 1971, uma década após a primeira lei ser instituída, o Ensino Religioso foi inserido nos horários regulares semanais, com direcionamento para formação voltada aos conteúdos/assuntos referentes aos conceitos de educação moral e cívica de acordo com interesses militares.¹²¹

Com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Ensino Religioso é mantido como área do conhecimento, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica^{122 123} assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).¹²⁴

A LDB de 96 estabelece que o Ensino Religioso respeite a laicidade do Estado Brasileiro e a diversidade cultural religiosa, mas, infelizmente, a dificuldade enfrentada, ainda, reside na efetivação dessa área do conhecimento de forma não confessional e não proselitismo.¹²⁶ O que é reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em

¹¹⁷ HOLMES, Maria José Torres; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. In: POZZER, Adecir; et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 253.

¹¹⁸ BRASIL, 1996, p. 07.

¹¹⁹ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986. p. 84.

¹²⁰ BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*, Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

¹²¹ BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 set. 2019. p. 03.

¹²² BRASIL, 1961, p. 20.

¹²³ BRASIL, 1971, p. 03.

¹²⁴ BRASIL, 1996, p. 07.

¹²⁵ BRASIL, 2013, p. 35.

¹²⁶ HOLMES, PALHETA, 2015, p. 253.

Direitos Humanos (DCNDH), nas DCNs¹²⁷ e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹²⁸ principalmente porque possui a tarefa urgente de humanizar as relações sociais nos diversos espaços da sociedade. Essa situação retoma valores na garantia do tripé dos direitos humanos, da democracia e da paz.

Nessa perspectiva o currículo tem enfoque no “saber de si”, como componente obrigatório, integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) para promoção da cultura da paz e da cidadania.¹²⁹

O Ensino Religioso no PPP deve atender aos questionamentos existenciais dos seres humanos, atentando para a garantia dos direitos e deveres, inclusive o de se relacionar com o Sagrado em busca de sua religiosidade e fé.¹³⁰

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) apresentam que os direitos humanos devem ser respeitados levando em consideração as transformações ocorridas nos diversos contextos sociais, históricos e políticos, num processo sistemático articulado às cinco dimensões: apreensão do conhecimento; afirmação de valores; formação de uma consciência cidadã, direito à participação coletiva, direito à participação individual.¹³¹

É preciso considerar que a Religião, a política e a ideologia marcam presença na concepção de mundo;¹³² momento em que acontece uma interação dialógica entre o educador e o aluno.¹³³ Dessa forma, é importante entender a natureza do ser humano, já que está em busca do sentido da vida.¹³⁴

2.1 O conceito de criança

Gallego-Henao em estudo sobre a participação infantil, tece sobre a história da infância na Europa registrando que, inicialmente, as crianças eram vistas como seres *cosificados*,¹³⁵ numa concepção de pequeno adulto ou adulto em miniatura, conforme Ariès.

¹²⁷ BRASIL, 2013, p. 35.

¹²⁸ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. p. 245.

¹²⁹ HOLMES; PALHETA, 2015, p. 260-262.

¹³⁰ HOLMES; PALHETA, 2015, p. 260-262.

¹³¹ BRASIL, 2013, p. 515-522.

¹³² FONAPER. *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso*. Ensino Religioso – capacitação para um novo milênio: ensino religioso e o conhecimento religioso. Caderno n. 3, 2000. p. 68

¹³³ HOLMES; PALHETA, 2015, p. 261.

¹³⁴ OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. *Ensino Religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 16.

¹³⁵ GALLEGO-HENAO, A. M. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 13, n. 1, p. 152, 2015.

¹³⁶ E, em seguida, sob o ponto de vista da participação infantil como democracia, protagonismo infantil e cidadania, no qual as crianças eram consideradas como seres mínimos, imperfeitos e inferiores.

Essa concepção de ausência de importância para a infância só começa a mudar social e intelectualmente após Idade Moderna, Revolução Industrial, Iluminismo e, por último a constituição dos Estados laicos; período que emerge o ‘personagem’ pedagogo, que era o escravo que conduzia a criança até a escola. Fabroni¹³⁷ ainda evidencia que todas estas (trans)formações tecnológicas científicas e ética social formam o conjunto de requisitos na consolidação da legitimidade da criança como ser social, sujeito de direitos e de sujeito social.

Retomando ao percurso histórico da infância no Brasil, têm-se os primeiros vestígios referentes ao cuidado com essa fase do desenvolvimento humano que data o ano de 1874, quando as Câmaras Municipais brasileiras começaram a destinar alguma (mesmo que pequena) ajuda financeira para crianças negras, mestiças ou brancas, que eram abandonadas/rejeitadas. Posterior a esse período, vieram as Rodas dos Expostos, de criação da Igreja Católica, sob a responsabilidade das Santas Casas de Misericórdias que se espalhavam pelo Brasil. Com a República inicia-se, mesmo que timidamente, algum movimento da administração pública referente às causas das crianças, parte da história que se observam a existência de instituições destinadas ao cuidado da criança, cujos objetivos eram preventivos e de recuperação das crianças pobres ou abandonadas, que significam uma ameaça para a sociedade da época.¹³⁸

Del Priore ao analisar a história da criança no Brasil sugere uma nova ética para a infância, considerando que no processo sócio-histórico as crianças sempre foram vitimizadas. Afirma a existência de uma enorme distância entre o mundo infantil internacional e o brasileiro, principalmente na barbárie materializada nos índices sobre trabalho infantil, sobre a exploração sexual e no uso que o tráfico de drogas faz dos menores carentes.¹³⁹

Mesmo com a abolição da escravidão as crianças e adolescentes moradoras das senzalas continuaram trabalhando. O que não foi diferente na República, pois labutavam na lavoura, sob a alegação de que eram melhores integrantes. Com a entrada de imigrantes para

¹³⁶ ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 17.

¹³⁷ FRABONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e Didática. In: ZABALTAR, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. 1998. p. 68.

¹³⁸ KUHLMANN JR, M. A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459.

¹³⁹ DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 10.

alavancar a industrialização emerge a situação das crianças no trabalho fabril. Assim, a criança era vista como gente grande; à sombra, à margem da sociedade, num passado e presente cheio de tragédias anônimas como, por exemplo, a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, além da exploração de sua mão de obra.¹⁴⁰ “A criança entra em cena tendo como principal função a luta pela sobrevivência”.¹⁴¹

Quando o Ministério da Educação (MEC) foi criado em 14 de novembro de 1930 pelo então, presidente Getúlio Vargas, o órgão do governo federal era responsável pelo despacho de todos os assuntos referentes ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Chega-se aos anos 1970, com um Brasil que ao assimilar as teorias desenvolvidas nos países de primeiro mundo, tais como Estados Unidos e Europa, começa a ‘desconfiar’ e associar que nossas crianças mais pobres sofriam de privação cultural e essa era a causa do fracasso escolar, conceito que perdurou na Educação Infantil, fortalecendo as práticas assistencialistas, mas a visão compensatória não envolvia nenhuma reflexão sobre as causas estruturais dos problemas sociais brasileiros.¹⁴²

Chegam os anos 1980 e em seu bojo a abertura política é o resultado das fortes pressões das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. Tanto que em 1988, a Constituição federal reconhece e assegura a educação como direito do cidadão e dever do estado:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.¹⁴³

Na década de 90 a infância passa a ser considerada como categoria social e objeto de estudo da sociologia. A partir desse fato, a infância passa a ser vista como categoria social e as crianças como atores sociais. Sendo a infância como categoria social do tipo geracional numa posição subalterna face à geração adulta; invisibilizada enquanto atores políticos.^{144 145} Sônia Kramer também fala sobre a infância e sua singularidade, entendendo-a como categoria social e categoria da história humana, incluindo a adolescência; tendo em vista que pertence a

¹⁴⁰ DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 10.

¹⁴¹ PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 28.

¹⁴² OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. *Educação Infantil Métodos*. São Paulo, 2002. p. 60.

¹⁴³ BRASIL, 1998, p. 1.

¹⁴⁴ SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes, problemas e controvérsias. In: *Sociedade e Cultura 2. Cadernos do Noroeste*, série sociologia, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000. p. 146.

¹⁴⁵ KRAMER, 2007, p. 14.

uma classe social, pois não é isolada e expressa sentimento de pertencimento a um determinado grupo social. E, também, como período da história de cada um, do nascimento aos dez anos de idade.¹⁴⁶

Assim,

as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudaram a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.¹⁴⁷

As mudanças positivas que emergem para a criança no contexto social e educacional ficam evidentes a partir da Educação Infantil como modalidade da Educação Básica, quando no início do século XX a educação pública toma novos rumos, alterando significativamente o quadro que até então se mantinha com a ausência de caráter formal para pré-escola, pouca qualificação de professores, e com profissionais despreparados tendo em vista que por séculos havia apenas os voluntários que queriam assumir tais atribuições.¹⁴⁸

No século XX, a criança passa a ser colocada como pauta de sujeito de direitos, principalmente no que diz respeito à educação e concepções sobre desenvolvimento infantil com interesse em estudá-la voltada para o cuidado e a proteção. No século XXI os estudos e políticas discorrem sobre o reconhecimento da criança como seres humanos titulares de direitos, merecedores de respeito, proteção e amor, não esquecendo seu papel de protagonista.¹⁴⁹

Kramer acrescenta que:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas [...]. Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura.¹⁵⁰

Segundo a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias... produzindo saberes,

¹⁴⁶ KRAMER, 2007, p. 13.

¹⁴⁷ KRAMER, 2007, p. 14.

¹⁴⁸ MENDONÇA, Fernando Wolff. *Teoria e Prática na Educação Infantil*. Maringá: UNICESUMAR, 2013. p. 80.

¹⁴⁹ GALLEGU-HENAO, 2015, p. 157.

¹⁵⁰ KRAMER, 2007, p. 15.

O fato de afirmarmos que as crianças são sujeitos de direitos não traduz necessariamente uma compreensão profunda de seu significado, ou seja, para além dos direitos visivelmente proclamados, tais como, direito ao respeito, à proteção, à moradia, à saúde, à educação, à assistência, à dignidade, etc., o direito das crianças se manifestarem como crianças nos diferentes espaços e tempos escolares ainda é uma questão que exige profundas reflexões.¹⁵¹

Diante do exposto, a criança nem sempre foi vista como um sujeito de direitos, ora como ser inferior, com mão de obra... ora como sujeito de direitos, porém, ainda, sujeito em desenvolvimento posto pelos parâmetros legais; corroborando para o não reconhecimento de ser humano numa fase própria do seu desenvolvimento.¹⁵² Dessa forma, infelizmente, ainda, “é vista como objeto”, pois a maioria das vezes é considerada “propriedade privada pelos pais e ou responsáveis”, seja para fins educativos ou econômicos¹⁵³. Ou, também, para proteção.¹⁵⁴

Segundo, Scheinkman, o processo de invisibilidade começa de forma aguda dentro de casa, pois a violência constitui-se num comportamento que se torna uma linguagem; demarcando as mudanças profundas da sociedade¹⁵⁵. Desse modo, “a invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas”.¹⁵⁶

Diante disso, a educação deve elaborar novas formas para ajudar a desenvolver habilidades. Isso significa ir além da leitura, da escrita e do cálculo, focando em ambientes de aprendizagem, bem como sobre novos métodos de aprendizagens voltados para o reforço da justiça, da equidade social e da solidariedade global. Abordando a alfabetização cultural tendo como base o respeito e dignidade igual para todos, numa visão humanística com desenvolvimento sustentável.¹⁵⁷

Nessa visão humanística, o cuidar e o educar devem ser vislumbrados como funções complementares e indissociáveis trazendo a concepção de criança como um ser humano completo. Assim,

¹⁵¹ VILA VELHA. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias... produzindo saberes*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2008. p. 34.

¹⁵² BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Vitória: Ministério Público do Estado do Espírito Santo, 2007.

¹⁵³ SCHEINKMAN, 2006 *apud* DIMENSTEIN, 2006, p. 51; SAFFIOTI, Heleieth H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*. São Paulo, p. 115-136. 2001. p. 117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>> . Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁵⁴ SARMENTO, 2007, p. 147.

¹⁵⁵ SCHEINKMAN, 2006 *apud* DIMENSTEIN, 2006, p. 51.

¹⁵⁶ SARMENTO, 2007, p. 38.

¹⁵⁷ ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. *Repenser l'Éducation: Vers un bien commun mondial?* Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France: UNESCO, 2015. Disponível em: em: <<https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/232696f.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2020. p. 4.

Cuidar e educar, na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica garantir a ela o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, implica garantir atenção e afeto, sobretudo nas situações que geram medo, insegurança e conflito.¹⁵⁸

Ou, conforme afirma Alencar “Educar é operar na recuperação do público, do social, do espaço da política”.¹⁵⁹ Nesse sentido, vale lembrar que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Título II que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo II dos Direitos Sociais, no Art. 6º - “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.¹⁶⁰

Conforme Leontiev, “a corrente sócio-histórica concebe o psiquismo humano como uma construção social”,¹⁶¹ tendo em vista que “os adultos precisam aprender a ouvir, apoiar e orientar e a saber quando falar e quando não falar”.¹⁶² Numa perspectiva de professor mediador que reinventa seu trabalho numa dimensão coletiva, sendo que sua formação deve incluir a dimensão da profissionalização.

Diante do exposto, a formação do professor com vista a esse diagnóstico, encaminhamento e mediação pedagógica para conseguir avanços significativos no processo ensino aprendizagem da criança, precisa promover a reflexão de conceitos humanísticos e sociáveis. Pois, se constitui num elemento muito relevante, por influenciar no desenvolvimento cognitivo, psíquico e produção de conhecimento. Então, “reconhecer a formação docente como prática social reflexiva é importante para a formação do pensamento e identidade infantis”.¹⁶³

Para essa ressignificação, basta crer que é possível mudar o que está posto por meio do conhecimento a partir de formação continuada de professores com vistas à visibilidade da criança enquanto sujeito de direitos é essencial, para uma prática inclusiva e menos violenta. E a abordagem humanística da educação preocupa-se com a inclusão e justiça social, tendo

¹⁵⁸ VITÓRIA. *Educação Infantil: um outro olhar*. Vitória: Multiplicidade/Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, 2006. p. 58.

¹⁵⁹ ALENCAR, C. Educar é humanizar *apud* GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na Esperança em tempo de desencanto* - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 113.

¹⁶⁰ BRASIL, 2000, p. 8.

¹⁶¹ LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo> Lisboa: Livros Horizonte, 1978 *apud* PINO, Angel. *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. São Paulo: Papyrus, 1991. p. 32.

¹⁶² Texto original: “*los adultos necesitan aprender a escuchar, apoyar y a orientar, y a saber cuándo deben hablar y cuándo no deben hacerlo*”, tradução própria. HART, 1993, p. 38 *apud* GALLEGU-HENAO, 2015, p. 156.

¹⁶³ ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, 2015, p. 16.

como pressupostos os princípios éticos e morais. De forma a repensar as normativas que regem a educação, tais como o direito à educação e a noção de educação como um bem público.¹⁶⁴ Vislumbrando a educação como um problema político e didático requer um nível de reflexão e proposta de um plano político.

Portanto, conforme Vives “*a educação fornecerá atenção diferenciada, levando em consideração a idade, processos e ritmos de cada sujeito*”,¹⁶⁵ assim, reforça a consideração de que os processos de aprendizagem devem atender às especificidades das crianças, possibilitando formas de trabalho pedagógico capazes de intermediar a relação das crianças com o saber e de habilitá-las para dominá-lo e construir poder intelectual.¹⁶⁶

Reconhecer as crianças como sujeito de direitos significa assumir a categoria da infância como produção de conhecimento, pois são sujeitos ativos, portadores de saberes e fazeres que devem ser respeitados e respeitam seus pares e adultos.

Assim,

As crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural, sendo também afetadas pela sociedade e cultura que interagem. Essas sociedades foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas.¹⁶⁷

Quando se fala que a criança é sujeito produtor de conhecimento percebe-se que as políticas públicas também avançam no sentido de perceber esse sujeito na garantia e qualificação de seus direitos, com isso, é o que houve na educação infantil que passou da Política da Assistência Social para a Política Educacional, junto à Educação Básica.¹⁶⁸

2.2 Contextualizando a criança de quatro e cinco anos na Educação Infantil

A trajetória histórica da Educação Infantil sinaliza que secularmente a educação da criança foi de responsabilidade dos adultos. E, os primeiros a serem considerados eram os

¹⁶⁴ ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, 2015, p. 18.

¹⁶⁵ Texto original: “*la educación brindara una atención diferenciada atendiendo la edad, los procesos y los ritmos de cada sujeto*”, tradução própria. VIVES, 1537 *apud* GALLEGO-HENAO, 2015, p. 155.

¹⁶⁶ DEL PRIORE, 2007, p. 17.

¹⁶⁷ CORSÁRIO, Willian A. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 32.

¹⁶⁸ COSTA, Iolanda Rodrigues; MELO, Maria de Lourdes Santos; QUARESMA, Rosilene Pacheco Quaresma. Ensino Religioso na Educação Infantil: contribuições para o trabalho pedagógico *apud* POZZER, Adecir et al (Orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 273.

pais, com os quais aprendiam das tradições, normas e regras culturais, essa convivência com os adultos perdurou até bem pouco tempo, período em que finalmente foi deixada de ser vista e considerada como um adulto em miniatura para tornar-se sujeito de direito.¹⁶⁹⁻¹⁷⁰

A contemporaneidade oportuniza, então, à criança interações sociais que outrora não eram possíveis. A socialização desenvolvida junto a seus pares proporciona aprendizagens referentes à cultura (que antes aconteciam junto com os adultos), porém, de forma lúdica e divertida, indispensáveis a sua formação.

A reorganização social provocada pela transição do feudalismo para o capitalismo, momento em que o modo de produção doméstico passa para o sistema fabril, resultou numa série de alterações: “a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz [...]. Essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família em cuidar e educar seus filhos”.¹⁷¹ Infelizmente, “a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, [...] possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. Dessa forma o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos”.¹⁷²

A autora Gilda Rizzo ainda assevera que os modos de viver, os hábitos e os costumes das famílias foram fortemente alterados, afinal a estrutura social demandava agora outras ações e, conseqüentemente, a situação da criança também foi alterada. Assim, surgem as mães mercenárias, que eram as mulheres que não trabalhavam nas fábricas, mais que cuidavam dos filhos das mães trabalhadoras, que não tinham onde deixar os filhos para trabalharem.¹⁷³ Posteriormente, “surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças”, onde algumas mulheres da comunidade, mesmo sem nenhuma “proposta instrucional formal [...] adotavam atividades de canto e de memorização de rezas”.¹⁷⁴

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.¹⁷⁵

¹⁶⁹ ARIÈS, 2011, p. 17.

¹⁷⁰ FABRONI *apud* ZABALTAR, 1998, p. 68; BRASIL, 2007; GALLEGO-HENAO, 2015, p. 157.

¹⁷¹ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79.

¹⁷² MARX, Karl. O Capital. ed. 8. São Paulo: Difel, 1982. Livro 1, v.1. p. 386-422.p. 390.

¹⁷³ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80.

¹⁷⁴ RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 80.

¹⁷⁵ RIZZO, 2003, p. 31 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80.

E como a preocupação da família estava apenas ligada na sobrevivência, a autora Rizzo evidencia que os maus tratos e abandono das crianças tornaram-se comum socialmente, até que a filantropia apresenta-se como uma solução para retirar da situação de rua crianças abandonadas, que significava um grave problema social.¹⁷⁶ Observa-se que na sociedade ocidental, conforme ressalta Didonet, a origem das instituições de cuidados para as crianças estava baseada “no trinômio: mulher-trabalho-criança”,¹⁷⁷ a partir da preocupação com a guarda, alimentação e os cuidados físicos das crianças, por meio das creches, escolas maternas e jardins de infância.

Apesar de no início apresentar alguma característica ainda assistencialista, em poucos lugares, foi possível vislumbrar algum aspecto pedagógico, ainda no século XVIII. Kulmann¹⁷⁸ cita como exemplo:

A ‘Escola de Principiantes’ ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, nos quais suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar. De acordo com seus objetivos, nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião.

Destacam-se no século XIX, os chamados ‘Jardins de Infância’, onde a principal intenção era pedagógica, com pouca (ou quase nenhuma) preocupação com a higiene e com cuidados físicos das crianças. Tanto “que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos”.¹⁷⁹

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas.¹⁸⁰

¹⁷⁶ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80.

¹⁷⁷ DIDONET, 2001, p. 15.

¹⁷⁸ KUHLMANN JR, 2001, p. 8.

¹⁷⁹ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81.

¹⁸⁰ KUHLMANN JR., 2001, p. 26.

Vê-se, portanto, o início de uma preocupação com a questão pedagógica, propriamente dita. Contudo, aqui no Brasil, especificadamente, o caráter assistencialista se manteve exclusivo por muito tempo, cujo objetivo era o de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora, às viúvas desamparadas e o acolhimento aos órfãos, para “esconder a vergonha da mãe solteira”.¹⁸¹

O contexto da Educação Infantil brasileiro demorou séculos para deixar esse caráter assistencialista, ainda precisou administrar o período da Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos, nome relacionado ao local onde a mãe, ou outra pessoa, colocava a criança num tabuleiro em uma espécie de ‘janela cilíndrica’ fixada na parede de uma instituição filantrópica ou nas Casas de Misericórdia, que girava a tal ‘roda’ e puxava uma corda que servia como aviso para que as pessoas soubessem que um bebê tenha sido abandonado.¹⁸² Esse modelo perdurou até o século XX, quando “em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados”.¹⁸³

Inclusive, o crescimento das creches e jardins de infância foi acompanhado por três tendências: “a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância”.¹⁸⁴ E nesse percurso as conquistas no contexto da Educação Infantil foram resultados de discussões que acompanham o acesso dos cidadãos aos direitos sociais as quais necessitam e, nesse sentido, com o crescimento da presença das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumenta-se também, a necessidade pelo atendimento à infância.

Para Haddad [...], os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a idéia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.¹⁸⁵

¹⁸¹ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82.

¹⁸² KUHLMANN JR., 2002, p. 462; PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82.

¹⁸³ MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

¹⁸⁴ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83.

¹⁸⁵ HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 84.

Reafirmando essa informação, Kramer enfatiza que “a pré-escola funcionaria, [...], como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais”¹⁸⁶ às crianças das classes menos favorecidas, desprovidas de “determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”¹⁸⁷, para suprir-lhes as deficiências de saúde, nutrição e escolares.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.¹⁸⁸

Como consequente se tem a partir de então, nova repercussão no contexto da Educação Infantil, trata-se dos processos de regularização legal dessa modalidade, tendo em vista que até os anos 1970 pouquíssimas conquistas haviam sido somadas. Na Constituição Federal (CF) de 1988 o direito à educação de qualidade foi reconhecido, como fruto do “esforço coletivo dos diversos segmentos que visava assegurar na CF, “os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”¹⁸⁹. O Art. 208, inciso IV, prescreve: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”¹⁹⁰, a partir dessa instituição legal as creches e pré-escolas passaram a ser de responsabilidade da educação, afim de que desenvolveriam além dos cuidados, um trabalho educacional.

Corroborando com a Lei Máxima, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069) que em 1990, insere “as crianças no mundo dos direitos humanos”.¹⁹¹

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

¹⁸⁶ KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 30.

¹⁸⁷ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84.

¹⁸⁸ KRAMER, 1995, p. 31.

¹⁸⁹ BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: *Educação infantil, política, formação e prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2003, apud PASCHOAL; MACHADO, 2009. p. 85.

¹⁹⁰ BRASIL, 1988, p. 56.

¹⁹¹ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.¹⁹²

O Estatuto é considerado, inclusive, mais que um simples instrumento jurídico, porque conforme enfatiza Ferreira:¹⁹³

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Os dois anos posteriores ao ECA, de 1994 a 1996, o MEC publicou importantes documentos que demarcam a atenção dos órgãos públicos com relação a Educação Infantil, são os chamados “Política Nacional de Educação Infantil”.

Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino: ‘Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças’, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; ‘Por uma política de formação do profissional de educação infantil’, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; ‘Educação infantil: bibliografia anotada’ e ‘Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil’. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições.¹⁹⁴

No processo de legalização tem-se, também, a LDB de 96,

Que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.¹⁹⁵

¹⁹² BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Vitória: Ministério Público do Estado do Espírito Santo, 2007. p. 01.

¹⁹³ FERREIRA, 2000, p. 184.

¹⁹⁴ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85-86.

¹⁹⁵ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86; BRASIL, 1996, p. 15.

Acrescenta-se nesse contexto, os três principais objetivos que compõem essa modalidade educacional, a saber:

- Objetivo Social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política;
- Objetivo Educativo: organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança;
- Objetivo Político: associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar, de respeitar e ser respeitada pelos outros.¹⁹⁶

Após dois anos da LDB atual a educação recebe nova publicação do Ministério da educação, em 1998, são os documentos:

“Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil”,¹⁹⁷ “que contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país”,¹⁹⁸ RCNEI,¹⁹⁹ “com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil”.²⁰⁰ Destacam-se no RCNEI os objetivos gerais da Educação Infantil, direcionando as práticas a serem desenvolvidas nas instituições educacionais, de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

¹⁹⁶ DIDONET, 2001 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86.

¹⁹⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b. p. 20.

¹⁹⁸ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86.

¹⁹⁹ BRASIL, 1998c, p. 63.

²⁰⁰ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86.

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.²⁰¹

E o RCNEI ainda orienta/sugere que para que esses objetivos sejam alcançados de forma integrada, “as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só por meio de brincadeiras, mas aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas”,²⁰² uma vez que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.²⁰³

Convém descrever que o referido documento também evidencia que o cuidar precisa ser incorporado como aspecto inerente da educação, isto é, “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas”.²⁰⁴

Ainda nas proximidades dessas publicações, o Conselho Nacional de Educação (CNE), nos anos de 1998 e 1999, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “que teve como objetivo direcionar, [...], os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino [...] e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil”.²⁰⁵

Mediante ao exposto a autora Barreto²⁰⁶ retoma que em contrapartida os avanços legais trazem intrínsecos dois principais desafios à Educação Infantil, a saber, no quadro a seguir:

²⁰¹ BRASIL, 1998c, p. 63.

²⁰² PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 87.

²⁰³ BRASIL, 1998c, p. 23.

²⁰⁴ BRASIL, 1998c, p. 24.

²⁰⁵ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88.

²⁰⁶ BARRETO, Ângela M. R. *Situação atual da educação infantil no Brasil* apud BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 24.

Quadro 2: Desafios para o efetivo atendimento do direito à educação infantil.²⁰⁷

DESAFIOS	DESCRIÇÕES
ACESSO	“Quanto ao acesso, a autora enfatiza que, mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, a entrada da criança na creche ainda deixa a desejar, em especial porque as crianças de famílias de baixa renda estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado”. ²⁰⁸
QUALIDADE DO ATENDIMENTO	“As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar”. ²⁰⁹

Outros desafios poderiam ter sido identificados, porém, tomamos por base esses dois, tendo em vista que a complexidade do processo educativo envolve, inevitavelmente, outras questões. E, desse modo, em 2001 tem-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que “teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estenderá até o ano de 2010”.²¹⁰ Outro objetivo não menos ou mais importante, é o de “reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público, princípio que se aplica à educação infantil, visto ser a desigualdade de acesso bastante significativa nas classes menos favorecidas”.²¹¹

O PNE instituiu para a Educação Infantil vinte e seis estratégias para serem alcançadas no decorrer de uma década, mas, a ênfase desse estudo foi em duas desse total, que parafraseando as autoras Paschoal e Machado,²¹² “são duas questões fundamentais para a concretização de todas as demais metas: a oferta e o atendimento à educação infantil”.

²⁰⁷ Fonte: Construção da autora baseado em BARRETO *apud* BRASIL, 1998, p. 25.

²⁰⁸ BARRETO *apud* BRASIL, 1998, p. 24.

²⁰⁹ BARRETO *apud* BRASIL, 1998, p. 25.

²¹⁰ PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88.

²¹¹ BARRETO *apud* BRASIL, 1998, p. 26.

²¹² PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 88.

No município de Vila Velha – ES, *locus* da nossa investigação, a situação referente a oferta e atendimento à educação infantil apresenta um quadro positivo de investimentos por parte do poder público. Nos últimos três anos, especificadamente, foram mais de 15 milhões de reais de recursos destinados a manutenções e aproximadamente 50 milhões destinados às construções de novas Unidade Municipais de Educação Infantil (UMEIs), com a oferta de mais de 4 mil novas vagas, ampliando assim o direito ao acesso à educação pública de qualidade. No início do ano de 2020, o município totaliza trinte e oito UMEIs, que atendem, aproximadamente, 12 mil crianças de zero aos cinco anos de idade, com um currículo integrado e contextualizado conforme os direcionamentos da Base Curricular Nacional e diretrizes Municipal.²¹³

O Currículo Municipal, de acordo com as prescrições legais do Decreto nº 2/2017, que versa a respeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Unidades Escolares brasileiras, está na fase de conclusão com todo o planejamento para sua implementação a partir do ano letivo de 2020. A esse respeito pode-se afirmar que o Documento Curricular de Vila Velha – ES, está atento, também, a Resolução do Conselho Estadual de Educação do estado do Espírito Santo (CEE/ES) nº 3.777/2014, em seu Art. 71, adota o conceito de currículo, a partir da perspectiva de construção social interligada à cultura, à ideologia e à produção de identidades, que repercute diretamente na formação e no desenvolvimento dos aprendizes, a partir de uma elaboração que precisa reconhecer as relações intrínsecas de: I – Cultura, sociedade e homem/mundo; II – Conhecimento, produção de saberes e aprendizagem; III – Teoria e prática.²¹⁴

Na Base Curricular Municipal, em particular, a criança de quatro e cinco anos na Educação Infantil, envolve compreensões de criança/infância permeia, além das práticas escolares de ludicidade a concepção dialógica-discursiva (do ciclo de alfabetização que se inicia na Educação Infantil e permeia até o 3º ano do Ensino Fundamental) em ambientes de aprendizagem. Inclui ainda, os novos métodos voltados ao reforço da justiça, da equidade social e da solidariedade global, em que se aborde a alfabetização cultural, tendo como base o respeito e a dignidade para com todos, numa visão humanística, com desenvolvimento sustentável.²¹⁵ Assim, a contextualização da Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos está resguardada num trabalho que por meio da Pedagogia de Projetos desenvolve os

²¹³ A Prefeitura Municipal de Vila Velha – ES possui sistema próprio de ensino.

²¹⁴ VILA VELHA. *Base Curricular Municipal*. Secretaria Municipal de Educação. 1ª versão. Vila Velha, 2018. p. 19-20.

²¹⁵ ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, 2015, p. 19.

Eixos Estruturantes: *interações e brincadeiras* como suporte das práticas pedagógicas prescritos inicialmente nas DCNEI.²¹⁶

Acredita-se que a construção de sentido de mundo, o desenvolvimento das habilidades e competências, bem como a compreensão dos conceitos característicos da infância, acontecerão de forma natural, pois são esses os ofícios naturais da criança enquanto sujeito histórico e de direitos. Ao interagir, apropria-se e constrói conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento integral, que por meio dos seis direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se -, deverá vivenciar um papel ativo em todo o processo.²¹⁷

Ajunta-se a essa perspectiva curricular a questão referente aos Temas Transversais, que receberam a nomenclatura de Temas Integradores, que de acordo com a BNCC²¹⁸ é de responsabilidade das “redes de ensino, assim como às escolas”, “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, [...] de forma transversal e integradora”.

Deste modo, alguns Temas Integradores encontram-se relacionados diretamente ao objeto desse estudo, qual seja “Identidade e Religião na Educação Infantil: a influência do pensamento religioso na formação de crianças de 4 a 5 anos”, conforme quadro 3:

Quadro 3: Temas Integradores referentes ao tema “Identidade e Religião na Educação Infantil: a influência do pensamento religioso na formação de crianças de 4 a 5 anos.”²¹⁹

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA	TEMAS INTEGRADORES
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ²²⁰	<ul style="list-style-type: none"> - Direito da criança e do Adolescente; - Educação em Direitos Humanos; - Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; - Vida Familiar e Social; - Diversidade Cultural;
BASE CURRICULAR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO ²²¹	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho e Relações de Poder, Ética e Cidadania; - Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade; - Diálogo Intercultural e Inter-religioso.

²¹⁶ BRASIL, 2010, p. 91.

²¹⁷ VILA VELHA, 2018, p. 29-30.

²¹⁸ BRASIL, 2017, p. 250.

²¹⁹ Fonte: Construção da autora.

²²⁰ BRASIL, 2017, p. 250.

²²¹ ESPÍRITO SANTO (Estado). Currículo Base da Rede Estadual. Secretaria Estadual de Educação. Vitória: SEDU, 2018. p. 197. Disponível em: <[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

**BASE MUNICIPAL CURRICULAR
DE VILA VELHA²²²**

- Cultura da paz: prevenção a todos os tipos de violência;
- Cidadania: valores morais e éticos;
- Direitos e Deveres das crianças e adolescentes;
- Educação em Direitos Humanos;
- Poder, Ética e Cidadania;
- Vida familiar e social.

Os temas apresentados auxiliam o trabalho pedagógico do professor, mas não se limita apenas a esses, pois, a

Contemporaneidade abrange temas que exigem maior dedicação para aprofundamento teórico, todavia, não ignora sugestões, estratégias e novas possibilidades, tendo em vista a pluralidade e diversidade pedagógicas, sociais e locais que envolvem as escolas municipais vilavelhenses.²²³

Destarte que a articulação de um currículo da Educação Infantil que amplia experiências em, e para o, seu processo de conhecimento, repercute no desenvolvimento e apropriação do mundo por meio das interações nos diversos espaços/tempos de aprendizagem, consequentemente, na formação de uma identidade sólida, na formação de um sujeito consciente e responsável.

²²² VILA VELHA, 2018, p. 33-39.

²²³ VILA VELHA, 2018, p. 39.

3 A RELAÇÃO ENTRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A ELABORAÇÃO DO PENSAMENTO RELIGIOSO: A PRÁXIS

O presente capítulo trata-se inicialmente sobre o percurso metodológico utilizado na pesquisa, na sequência tem-se a interpretação dos dados a partir de pesquisa realizada junto a professores da UMEI pesquisada no município de Vila Velha, no Estado do Espírito Santo, delineando o objeto de estudo conforme objetivos. Inclusive justifica-se mudança nos procedimentos metodológicos devido impossibilidade de pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis pelas crianças.

3.1 Marco metodológico

A pesquisa caracteriza-se, segundo os objetivos, como descritiva, em consonância à explicação de Vergara, quando diz que esse tipo de pesquisa ‘descreve’ a respeito das características de determinada população ou fenômeno, mesmo que não tenha o compromisso de explicá-los.²²⁴ Os procedimentos de coleta atendem aos requisitos de um estudo bibliográfico e documental, cujas fontes de informação foram bibliográfica, documental e de campo.

A amostra consta de pesquisa de campo em uma UMEI, no município de Vila Velha, inicialmente, com aplicação de questionário aos responsáveis pelas crianças de 4 e 5 anos, totalizando 75 pais/responsáveis, que voluntariamente se dispuseram a participar, dentre os quais, não teriam as respostas identificadas, respeitando os procedimentos éticos que envolvem a pesquisa de campo.

Contudo, com o estado de Pandemia pelo Coronavírus, foi necessário redimensionar a coleta de dados, fato que redimensiona o estudo junto aos 26 professores da referida escola. Para realização do levantamento de dados foi utilizado um questionário (segue em anexo ao trabalho), enviados via correio eletrônico, ofertado em um período de até cinco dias úteis para que fossem devolvidos, do dia 23 a 27 de março do ano de 2020. A análise de dados, foi embasada no aporte teórico e respostas das participantes, tratados com o rigor ético, que após categorização, elaboração dos gráficos e seleção de material teórico foram descritos de forma clara e objetiva, seguindo o modelo de resposta e explicação teórica proposto pela

²²⁴ VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000. p. 47.

metodologia científica. Tal abordagem facilitou a investigação tendo em vista o alcance dos objetivos propostos, bem como a resposta à pergunta norteadora.

3.2 Interpretação dos dados

Inicialmente foi planejado uma amostragem com a participação das famílias no processo de investigação, contudo a situação de emergência em saúde, instalada no mundo, no país e no Estado, devido a Pandemia pelo Coronavírus, acarretou no redirecionamento da amostra e atenção à participação dos professores. Assim, com a possibilidade de participação por parte das famílias descartada e, em contato telefônico com os/as professores/as da escola pesquisada, solicitou-se que respondessem ao questionário via correio eletrônico (e-mail), após uma explicação referente a amostra do estudo.

Conforme delimitação do objetivo central que foi: “compreender o significado do pensamento religioso do professor em sala de aula e a sua importância para formação da identidade para as crianças de 4 e 5 anos, na primeira etapa da educação básica”, as respostas recebidas dos vinte e seis questionários enviados foi de 76%, ou seja, 19 professoras participaram devolvendo os e-mails. Destas: 89,5% (17 participantes), a maioria, têm entre 34 e 48 anos de idade; 10,5% (2 participantes) com idades acima de 50 anos; boa parte residem em Vila Velha – 42% (8 participantes); seguidas por Vitória – 26% (5 participantes), Cariacica – 15,5% (3 participantes), Serra – 11% (2 participantes) e Viana – 5,5% (1 participante), todas professoras da rede municipal de ensino de Vila Velha.

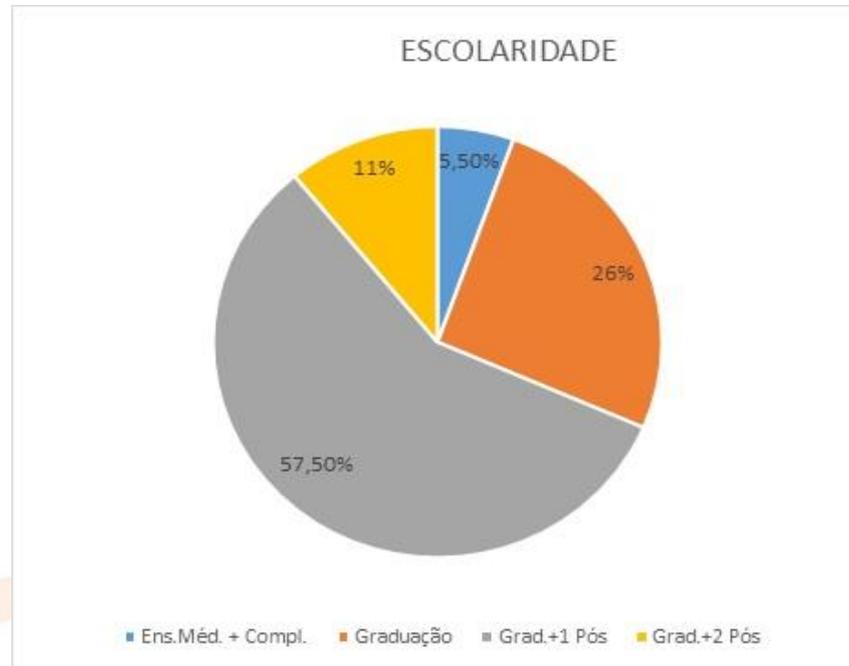
Conforme respostas das participantes todas (100%) atuam com turmas da Educação Infantil, com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, dentre as quais 15,5% (3 participantes) atuam também nas séries iniciais/anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que 100% dos participantes são da Educação Infantil corrobora para afirmar o conceito de identidade na perspectiva antropológica de Brandão,²²⁵ bem como da Psicanálise de André Green ao defender noções de permanência, além de apresentar o processo de diferenciação. Bem como da definição da Psicologia Social ao vislumbrar que a identidade é formada a partir do conjunto de vivências.²²⁶

²²⁵ BRANDÃO, 1986, p. 38.

²²⁶ BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 203.

E quanto à *escolaridade*, o gráfico 1 observa-se que:

Gráfico 1: Escolaridade



Conforme o gráfico 1, a maioria das professoras são graduadas e possuem uma (57,5%) ou duas pós graduações (11%), num total de 13 profissionais; 26% (5 participantes) tem graduação e apenas 5,5% (1 participante) com nível médio e complementação pedagógica. Observa-se a busca pela formação contínua e/ou a especialização no exercício da função. Possibilita-se a comparação à história de Severino, a constante mudança de espaços e possibilidades de inserções e conhecimento, constata-se que ao mudar para a cidade também vai mudando de formação e atuação, pois era um lavrador que agora lava carros, trabalha na construção civil e nas ruas,²²⁷ que segundo Bauer e Mesquita a identidade descreve a propriedade de algo que apresenta características semelhantes ou difere de si.²²⁸

Os dados apontam que em relação a Educação Infantil a escola pesquisada contém um quadro qualificado de profissionais, partindo da definição da LDB, Lei nº 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.²²⁹

²²⁷ BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 20.

²²⁸ BAUER; MESQUITA, 200, p. 27.

²²⁹ BRASIL, 1996, p. 30.

Inclusive, são necessárias competências específicas a esses profissionais pela atuação como educadores, elencados no Artigo 6º da Resolução CNE/CP 1/2002:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.²³⁰

Os/as professores/as formados/as são, portanto, profissionais preparados/as, que têm identidade própria e formação específica, e com a pedagogia conseguem:

Estabelecer um elo, implícito ou explícito, entre o conhecimento puro e sua função formativa; [...]. Ensina-se religião para ter maior consciência de seu significado na vida do indivíduo e sua função na sociedade. Discernir o dado religioso e assumir posturas cidadãs perante suas manifestações e relações com as diversas dimensões da vida humana é uma habilidade indispensável para a educação dos cidadãos oriundos de qualquer credo, ou mesmo sem nenhum credo.²³¹

Professores e profissionais preparados podem qualificar, diversificar e facilitar o processo de aprendizagem, pois a formação amplia o conhecimento e as habilidades adquiridas. Na educação infantil a relação entre profissionais e público atendido se mostra dialética e amplificada entre o conhecimento, formação e existência. É notório que a dimensão social e natural do ser humano se consubstancia, dando sentido e significado à sua existência,²³² pois é um ser social num processo dialético.²³³

Ao questionarmos sobre a experiência na área da educação, têm-se: 57,5% (11 participantes) – de 5 a 15 anos de atuação profissional; 37% (7 participantes) – de 16 a 27 anos de atuação profissional; e 5,5% ou 1 participante que não respondeu.

Assim, as experiências na área educacional reforçam a dedicação e responsabilidade com que os profissionais desenvolvem o trabalho, tendo em vista que com formação específica os conhecimentos podem ser transmitidos de forma segura e sistemática, até porque

²³⁰ BRASIL. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. p. 03. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2020.

²³¹ SENA, Luzia. *Ensino religioso e formação docente: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 37.

²³² BERGER; LUKMANN, 1985, p. 73.

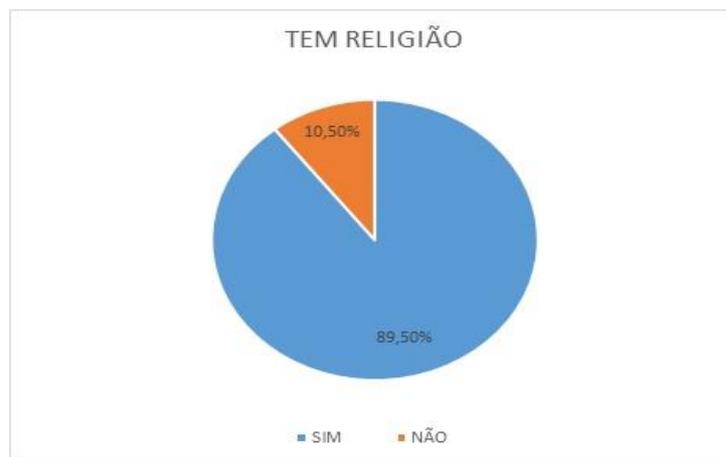
²³³ ANDRADE, 2008, p. 58.

no grupo investigado, não há recém formados. Entretanto, baseando-se em Mannheim é preciso desligar-se da categoria idade para associá-la a dinâmica das transformações sociais,²³⁴ abrangendo a dinâmica social²³⁵. Assim, a identidade é “avaliada no tempo presente não é comparada com a identidade do passado, mas com o seu reflexo guardado na memória e resgatado no tempo presente”.²³⁶

Partindo para os esclarecimentos dos objetivos específicos, quais sejam: conceituar o pensamento religioso dos/as professores/as; descrever a respeito da construção do conceito de identidade do ser humano; e identificar manifestações referentes ao pensamento religioso na Educação Infantil, apresentamos a seguir as análises, fundamentadas nas respostas recebidas e aporte teórico pesquisado.

Perguntou-se: Religião: () sim () não. Qual? A intenção nesse questionamento foi saber se os/as professores/as tinham alguma religião específica e identificá-la, porque a tendência é agir conforme próprias convicções, que de acordo com Maturana os seres humanos “crescem no respeito a si mesmo e aos outros, capazes de aprender qualquer ocupação, porque sua identidade não está no fazer; mas no seu ser humano”²³⁷. Que, para Brandão a identidade é a oposição do eu em relação aos outros eus, como sujeito único²³⁸. E a identidade do indivíduo manifesta-se tanto por suas habilidades profissionais, quanto, e muito mais, pela qualidade da sua formação humana.²³⁹

Gráfico 2: Tem religião



²³⁴ FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187; MANNHEIM, 1982, p. 68.

²³⁵ FOUCAULT, 2013, p. 32.

²³⁶ BAUER; MESQUITA, 2007, p. 3.

²³⁷ MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, UFMG, 1998. p. 31.

²³⁸ BRANDÃO, 1986, p. 38.

²³⁹ SIQUEIRA, Giseli do Prado. *O Ensino religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. 2012. p. 168.

Observa-se que a maioria, 89,5% (17 participantes) tem religião e 10,5% (2 participantes) declararam não terem religião alguma e, ainda ao perguntarmos *qual era a religião*: Testemunha de Jeová, Batista e Evangélica Batista (denominações diferentes) – 1 participante cada uma respectivamente, total de 3 participantes; Cristãos/evangélicos – 9 participantes; Católicas – 5 participantes.

Os dados acima confirmam que a sociedade tem se caracterizado pelo pluralismo cultural e religioso, o que exige constante atualização das formas de compreensão da realidade social. E que a religião atrelada às ciências da religião pressupõe o recebimento simultâneo de questões divergentes, cedendo oportunidade para discussão e diálogo.²⁴⁰

Sabe-se que “a religião é fato social, emerge do social, é signo do social” e ainda que “a religião torna-se então, no dizer de Hubert, um fiel colaborador de Durkheim, a ‘administração do sagrado’”²⁴¹, assim, o professor tende a transmitir os valores pelo qual acredita, a comportar-se e a agir conforme suas crenças. Em uma perspectiva aproximada do pensamento de Vygotsky ao definir o conceito de identidade em que “a constituição do sujeito ocorre a partir do social em direção ao individual, pois por meio da intervenção social é que os sujeitos são constituídos”.²⁴² Assim, a dimensão religiosa é intrínseca aos seres humanos, bem como na sociedade.²⁴³

Perguntou-se: *Você participa ou congrega em alguma igreja? E, caso tenha respondido afirmativo a pergunta anterior, você possui algum cargo ou função na igreja que frequenta? Qual?*

O fato de assumirem ter alguma religião, não significa dizer que são frequentantes assíduos/as e/ou praticantes sistemáticos/as, conforme o gráfico 3 exemplifica.

²⁴⁰ PINTO, 2008, p. 74.

²⁴¹ TEIXEIRA, Faustino. *Sociologia da religião: enfoques teóricos*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 46-47.

²⁴² PAIVA, 2010, p. 89.

²⁴³ SERRA; KRONBAUER; SOARES; KLEIN; MARKUS; BRANDENBURG, 2013, p. 56.

Gráfico 3: Participação e envolvimento religioso



Têm-se: 31,5% (6 participantes) que não participa de nenhuma atividade na Igreja; e 68,5% (13 participantes) que responderam que participam ou tem algum envolvimento com a Igreja; e desses 54% (7 participantes) exercem alguma função e 46% (6 participantes) com nenhuma atribuição. Dentre as atividades desenvolvidas mencionaram as seguintes funções exercidas: instrumentista, louvorista, professores/as de classes (senhoras ou crianças/adolescentes), professoras/es de Escola Dominical, grupos de oração/intercessão, Ministério Infantil, Equipe de Casamento e recepcionista (acolhimento), algumas funções concomitantes.

O pensamento religioso pode ser utilizado como uma ferramenta de estudo, tendo em vista que possibilita o desenvolvimento integral do ser humano com abordagem a partir da identidade, estimulando sensações por meio de vivências lúdicas;²⁴⁴ possibilitando a construção de conhecimento a partir da história individual, dos seus problemas, dilemas e soluções. Já que a criança “é um sujeito social e histórico [...] com uma determinada cultura, em um determinado histórico”,²⁴⁵ segundo o RCNEI.

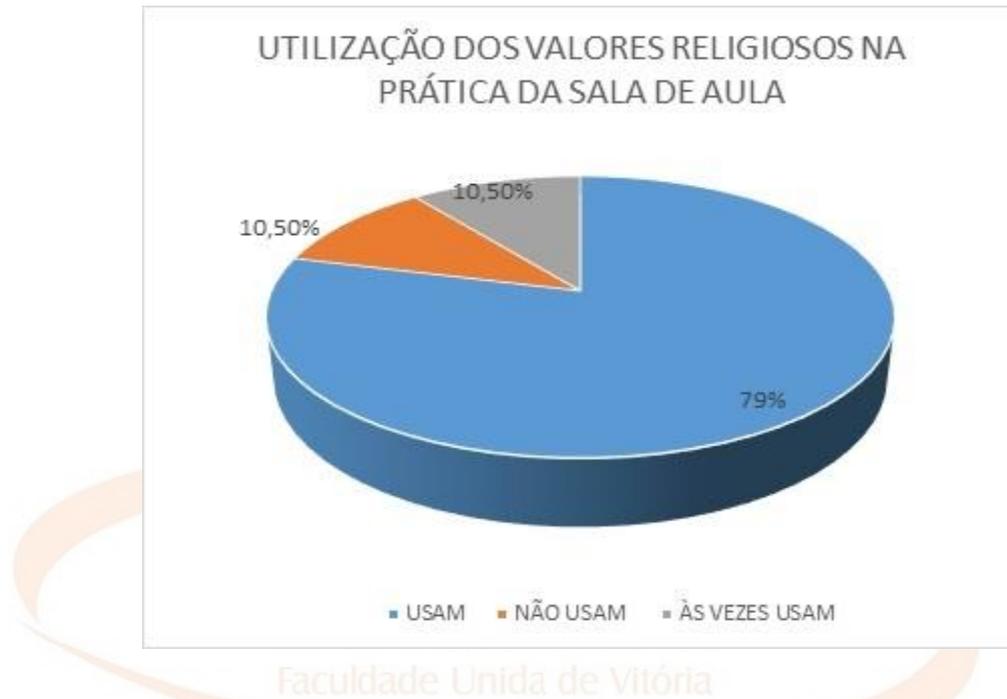
Portanto, as questões anteriores remetem ao fato de que “para Durkheim, a função da religião, e do culto, é de criar coesão”, o que na educação resulta em ações dogmáticas ou embasadas na crença daquele que é o mediador, no caso, as professoras.

²⁴⁴ ZIMERMAN, 2010, p. 230.

²⁴⁵ BRASIL, 1998, p. 21.

E nessa perspectiva, perguntou-se: *Na sua prática em sala de aula, você utiliza valores religiosos? Descreva.* Assim, observe o gráfico 4.

Gráfico 4: Utilização dos valores religiosos na prática da sala de aula



Vejamos: 79% (15 participantes) utilizam os valores religiosos; 10,5% (2 participantes) não utilizam; e 10,5% (2 participantes) utilizam raramente.

Os dados acima reafirmam o resultado de uma das questões anteriores, que ressaltou que 89,5% (17 participantes) das professoras têm religião e que trabalham desenvolvendo nas salas de aulas ações pedagógicas por meio de inúmeras atividades, que conforme as respostas, destacam-se:

“Trabalhamos os valores através das músicas infantis, [...]” (Q. 1). O que converge com a Base Municipal Curricular de Vila Velha nos termos integradores “Cidadania: valores morais e éticos”.²⁴⁶

“Ao iniciar a aula fazemos uma oração; quando um amiguinho está doente, falo da importância da oração para as crianças; quando trabalhamos algumas datas como páscoa, dia da família e natal; no momento da rodinha quando tratamos de solidariedade, respeito, empatia, justiça, valores éticos e morais, sempre relaciono a ensinamentos e valores Cristãos”.

²⁴⁶ VILA VELHA, 2018, p. 33-39.

(Q. 3). Converte em parte com as orientações da BNCC,²⁴⁷ da Base Curricular do Estado do Espírito Santo²⁴⁸ e da Base Municipal Curricular de Vila Velha,²⁴⁹ mas diverge em parte dos conceitos de laicidade, pois não separa o estado da religião.²⁵⁰

“Respeitando as religiões que cada criança e sua família tenha, sempre começo as aulas agradecendo ao Papai do Céu e pedindo proteção, também procuro sempre trabalhar valores principalmente respeito ao próximo” (Q. 4). “Na convivência do cotidiano escolar, ex. nos agradecimentos, intervenções disciplinares, rodas de conversa, etc.” (Q. 7). “O respeito ao próximo, a formação do eu e do mundo em que vivo” (Q. 9). Afirmando valores.²⁵¹ “Ética, respeito, amor ao próximo, partilha” (Q. 13).

Diante do exposto, as respostas apontam para o fazer pedagógico relacionado aos procedimentos/metodologias no Ensino Religioso que possibilitam o diálogo e interação, tendo em vista um novo sentido ao conhecimento. Ou seja, conforme preconiza o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), as orientações das dinâmicas das aulas devem ser embasadas nos princípios dos valores religiosos, éticos, políticos ou culturais, dentre outros; para que de forma contextualizada os/as alunos/as participem e, assim seja favorecido o questionamento, a discussão e opiniões, resultando em maior discernimento quanto a vida cidadã.²⁵²

Perguntou-se: *Você consegue identificar o comportamento religioso em um/a aluno/a, em sala de aula? E, se possível, exemplifique.* Ao questionar, a intenção foi identificar manifestações referentes ao pensamento religioso na Educação Infantil, objetivo desse estudo em questão, veja o gráfico 5.

²⁴⁷ BRASIL, 2017, p. 250.

²⁴⁸ ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 197.

²⁴⁹ VILA VELHA, 2018, p. 33-39.

²⁵⁰ HOLMES; PALHETA, 2015, p. 20.

²⁵¹ BRASIL, 2013, p. 197.

²⁵² SILVA, Elielson das Neves da. *O Ensino Religioso e a formação de professores de Vila Velha*. Vitória: Faculdade Unidas, 2016. p. 34.

Gráfico 5: Identificação do comportamento religioso nos/as alunos/as



O gráfico acima apresenta o resultado de: 63% (12 participantes) conseguem identificar o comportamento religioso em um/a aluno/a; 21% (4 participantes) às vezes conseguem; 5,5% (1 participante) raramente consegue identificar; e 10,5% (2 participantes) não conseguem identificar.

Considerando que a maioria consegue identificar o comportamento religioso na criança converge para o pensamento de Pontes, ao conceituar o desenvolvimento humano e o pensamento religioso na educação infantil ao permear a prática do cotidiano escolar a uma educação que visa o olhar cuidadoso para o processo ensino-aprendizagem.²⁵³ Bem como, a afirmativa de Klein de que os seres humanos, o que inclui as crianças, podem compreender e expressar sua fé e religiosidade, tendo como recurso “visível para falar do invisível; presente para falar do ausente; humano para falar do divino; imanente para falar do transcendente”.²⁵⁴

Interessante que uma das participantes que respondeu que não identificou algum comportamento religioso em um/a aluno/a é a mesma (Q. 6) que declarou não ter religião, mas que respondeu que utiliza dos valores religiosos em sua prática. À vista disso, a ação pedagógica deve primar pela formação em um exercício que auxilie a criança a ler o mundo, a diversidade, ao mesmo tempo que precisará atuar nele de maneira responsável, trabalhar os valores por si só promovem conhecimento para uma vida digna.

²⁵³ PONTES, 2017, p. 9.

²⁵⁴ KLEIN, 2006, p. 74-83.

E retornando aos dados quanto ao fato da maioria conseguir identificar o comportamento religioso em um/a aluno/a significa dizer que, mesmo incontestavelmente, a força da religião mostra-se independente, reiterando que “sua verdadeira função não é de nos fazer pensar, de acrescentar às representações que devemos à ciência representações de outra origem e de outro caráter, mas de fazer-nos agir, de ajudar-nos a viver”²⁵⁵, porque a religião determina o comportamento social.²⁵⁶

Por certo a religião tornou-se objeto de estudo das ciências da religião, pois consegue agregar “a religiosidade, a espiritualidade, os mitos, os rituais, as linguagens, as religiões, as pessoas de vida religiosa, a moral e a ética religiosas, o simbolismo religioso, enfim, tudo o que se refira ou que contenha a religião”.²⁵⁷

Perguntou-se: *Seria importante o Ensino Religioso na Educação Infantil? E, se trabalhar valores religiosos é importante na Educação Infantil, por quê?*

Verifique no gráfico 6, pois apresenta informações interessantes, descritas após a imagem.

Gráfico 6: A importância do Ensino Religioso na Educação Infantil



Os dados apontam que: 21% (4 professores) não acha importante o Ensino Religioso na Educação Infantil; bem como 10,5% respondeu que não é importante trabalhar valores

²⁵⁵ LES FORMES ELEMENTAIRES DE LA VIE RELIGIEUSE. Paris: PUF, 1968, p. 610. In: TEIXEIRA, 2011, p. 58.

²⁵⁶ TEIXEIRA, 2011, p. 59.

²⁵⁷ PINTO, 2008, p. 74.

religiosos na educação Infantil. Nada obstante: 79% (15 professores) afirma que é importante o Ensino Religioso na Educação Infantil; e 84% (16 professores) acredita que deve-se trabalhar valores religiosos.

Vale a pena ressaltar que o Ensino Religioso não é área do conhecimento na educação infantil, mas a sociedade tem se caracterizado pelo pluralismo cultural e religioso que tem dado respostas aos novos desafios cotidianos.

Isso posto, parafraseando o professor João Décio Passos, o lugar plausível para o Ensino Religioso na Educação Infantil deveria ser o de lugar-comum das demais áreas do conhecimento,²⁵⁸ portanto, a necessidade e a importância do Ensino Religioso como componente curricular nessa modalidade de ensino se justifica na seguinte descrição do referido professor Passos:

Acreditamos que conhecer a lógica da religião contribui com a educação para a cidadania plena em nossos dias de modernidade avançada e decadente, em que pesa, de formas variadas, a presença da religião. O dado religioso faz parte da vida social e cultural e compõe o universo das opções individuais de maneira direta ou indireta. A disciplina de ER insere-se na escola como um exercício de ciência a ser feito com os alunos sobre a religião em suas expressões simbólicas e valorativas.²⁵⁹

Coadunam com essa afirmativa algumas respostas das participantes:

“Sim, acho que ajuda a agregar valores, hoje tão perdidos e invertidos” (Q. 12). “Sim, pois na educação infantil já trabalhamos valores, e respeitar a religião e (sic) um delas, lembrando que a escola é laica” (Q. 13). “Sim, propicia o desenvolvimento de valores indispensáveis à formação humana” (Q. 14). “Sim, pois por meio do conhecimento das diferenças religiosas pode-se combater o preconceito” (Q. 10).

Perguntou-se: *Na sua compreensão a escola pública pode ser considerada realmente laica (separação estado e igreja)?* Observe o gráfico 7.

Recorremos às contribuições de Carlos Roberto Jamil Cury para compreender a temática, pois, a questão da escola laica perpassa pelo fato de que o Estado deve ser o lugar comum e público, livre de influências religiosas,

A laicidade é um dos componentes mais fundamentais da Modernidade. Trata-se da separação da Igreja e do Estado e de aceitação da vida sociopolítica como autoprodução humana. Essa separação é condição para romper com uma visão organicista da sociedade em prol de uma concepção democrática. [...]. Entre idas e vindas e contradições, o domínio religioso na vida secular foi cedendo espaço para que o Estado assumisse a condição de autoridade e lugar de exercício do poder como representante do conjunto de cidadãos.²⁶⁰

²⁵⁸ PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 39.

²⁵⁹ PASSOS, 2007, p. 39.

²⁶⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e a laicidade no ensino superior. *Revista Educação*

Nessa explicação inicial, ressalta-se que o Ensino Religioso recebeu nas últimas décadas mudanças nos aspectos epistemológicos e pedagógicos, mas em termos políticos não foi tão promissor. Tais progressos, mesmo que como resultados das mudanças políticas na legislação educacional, em especial, da escola pública, as demais áreas permaneceram ‘estáticas’, envolvidas nas práticas da aliança entre Estado e Igreja, que com o Decreto n.º 119-A, estabelecia a laicidade do Estado e, por conseguinte, o ensino público e leigo, separado da influência religiosa²⁶¹ tentou se firmar, conforme observa-se no gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7: A laicidade da escola



Diante do gráfico, observa-se que para: 52% das participantes (10 deles) a escola é laica; 31,5 % (6 deles) dizem que não é laica; 5,5% (1 deles) respondeu que pode ser laica; 5,5% (1 deles) que a escola deve se manter laica; e 5,5% (1 deles) não respondeu.

Tais respostas estão fundamentadas oficialmente ao que prescreve a Resolução n.º 01/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as DNEDH nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade,

Pública, Cuiabá, v. 27, n.º 65, p. 311-327, 2018. p. 316.

²⁶¹ SANTOS, 2018, p. 36.

vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.²⁶² Registra-se que a laicidade é afirmada pela LDB, mas infelizmente enfrenta dificuldades na discussão do conhecimento de forma não confessional e não proselitista.

Entretanto, a discussão é muito maior e mais complexa, pois, ao analisarmos desde os hinos cívicos até os espaços públicos, é comum o uso reticente (ou deliberado) de símbolos religiosos. Afirmar que a escola é laica talvez seja uma pretensão, uma possibilidade de exercício cívico. Porém, tendo em vista a Constituição e Leis vigentes, o espaço público é laico. Contudo cabe a cada pessoa individualmente optar por suas crenças, mas preservar as outras pessoas do mesmo direito.



²⁶² BASTOS, 2018, p. 6.

CONCLUSÃO

O estudo apresenta a temática Identidade e Religião na Educação Infantil: a influência do pensamento religioso na formação de crianças de 4 e 5 anos. Destaca-se que essa formação envolve desde os aspectos sociais, culturais e familiares alcançando as subjetividades que integram a religiosidade, que por sua vez resguardam parte da estrutura psíquica e mental do ser humano. Isso posto, a problemática central foi identificar “Como o pensamento religioso do professor poderá influenciar na formação identitária da criança?”

Por meio da pesquisa bibliográfica e de campo alcançou-se respostas para algumas inquietações profissionais e pessoais, que permeiam o cenário escolar, uma vez que as contribuições referentes à formação da criança estão embasadas em autores reconhecidos que foram fundamentais na elaboração do arcabouço teórico. Portanto, pode-se inferir que os dados analisados foram suficientes para esclarecermos as delimitações propostas.

O objetivo central foi: *compreender o significado do pensamento religioso do/a professor/a em sala de aula e a sua importância para formação da identidade para as crianças de 4 e 5 anos, na primeira etapa da educação básica.*

Sabe-se que o Ensino Religioso não faz parte do currículo da educação infantil, porém o estudo nos remeteu a uma reflexão que traz à tona a ‘recuperação’ de valores éticos e morais na educação. Justifica-se essa explicação inicial, porque, de acordo com os diálogos estabelecidos com as professoras o Ensino Religioso passou a ser uma manifestação de certos grupos religiosos cristãos em detrimento às manifestações de outras correntes religiosas, principalmente, as de matrizes africanas. O que se vêem, nas práticas da sala de aula, são poucas ações pedagógicas voltadas para um caráter ecumênico ou de liberdade religiosa, em contrapartida muitas ações de caráter dogmático cristão, restringindo as práticas e o desenvolvimento do conhecimento a respeito da diversidade religiosa, reforçando de certa maneira a intolerância religiosa já existente.

Propôs-se nessa discussão alguns diálogos que abrem espaço a diversidade religiosa, quer seja por meio das histórias/lendas ou por alguma metodologia lúdica, mais que dê a criança a noção de que a diversidade religiosa brasileira é rica e cheia de interessantes aspectos que podem ser proveitosos, despertando o respeito e o conhecimento acerca das manifestações religiosas existentes.

Os objetivos específicos estão relacionados à produção teórica e prática da pesquisa e nesses termos apresentamos nossas considerações finais a partir da especificidade elencada:

Conceituar o pensamento religioso dos/as professores/as, observa-se que o significado do pensamento religioso do/a professor/a em sala de aula, de acordo com a investigação e afirmações teóricas, é determinado pelas suas experiências pessoais. E, nesse sentido, a prática em sala de aula é fortemente influenciada pela religião, tendo em vista que a maioria significativa das participantes afirmaram que utilizam-se dos valores religiosos, tais como: orações, músicas e orientações pedagógicas. Contudo, é preciso ressaltar que, tais valores tidos como religioso, são na verdade éticos e/ou morais, e que independente da religião precisam ser trabalhados na educação infantil, partindo da premissa de que a formação da criança inicia-se nessa fase escolar, acompanhando-a por toda a vida acadêmica.

O pensamento religioso pode ser conceituado como o conjunto de experiências que as professoras disseram ter vivido a partir da religião que adotaram, pois, resguarda a compreensão de sagrado que acreditam. Isto é, o pensamento religioso está relacionado diretamente ao que acreditam, nos princípios e dogmas religiosos de algum modelo religioso, tanto que a maioria afirmou que tem religião, que frequentam alguma igreja ou instituição religiosa e outras ainda disseram que exercem atividades/funções na igreja. Portanto, o pensamento como algo intrínseco a vivência cotidiana, reflete exatamente, o que reafirmam em suas práticas quando salientam como fundamentais o ensino dos valores religiosos nas suas práticas em sala de aula.

Descrever a respeito da construção do conceito de identidade do ser humano, registra-se que conforme a investigação é possível inferir que a identidade do ser humano é algo que, vai se estruturando no percurso da vida e que, recebe fortes interferências culturais e sociais do outro ao seu redor. As primeiras influências que as crianças de 4 e 5 recebem são da família, depois da escolarização e, na sequência, de seus pares em diversos ambientes sociais. A identidade está ligada a identificação do ser humano, são suas marcas pessoais que dizem respeito as características gerais, próprias da objetividade (família, igreja, cultura, dentre outros) e individuais – num sentido subjetivo, relacionado à sua individualidade, jeito de ser, agir e pensar que lhes são próprios, e que podem mudar dependendo de sua consciência e vivências.

Identificar manifestações referentes ao pensamento religioso na Educação Infantil, tem-se que a pesquisa proporcionou identificar uma série de manifestações referentes ao pensamento religioso na educação infantil, dentre os quais, as participantes identificaram “nas crianças de 4 e 5 anos, principalmente”: as expressões verbais (o jeito de falar), geralmente não xinga e tem um vocabulário relacionado ao sagrado (Deus, misericórdia, em nome de

Jesus, vamos orar?, dentre outras); as crianças tendem a repetir (imitar) nas brincadeiras as frases ou expressões próprias das igrejas ou denominações a que pertencem; fazem orações; a forma de se relacionar, como se comporta com os colegas e com as pessoas ao seu redor; a maneira de resolver os problemas; a forma de intervir junto aos colegas; o modo de vestir e o modo de falar; as músicas: geralmente cantam hinos e louvores; e as festas religiosas em que as crianças são orientadas pelos responsáveis a participarem ou não de determinadas festas ou comemorações, de acordo com a religião da família. Assim, dependendo da manifestação religiosa a criança não participa.

Constatou-se que as professoras também acabam por manifestar seus pensamentos religiosos junto às crianças, que de acordo com as respostas recebidas, foi possível relacionar alguns, tendo em vista que: na mediação dos conflitos com os/as alunos/as e com as famílias, sempre de maneira mais respeitosa e paciente; na atitude paciente com relação às crianças em situações conflituosas; apresentam-se de maneira diferente quanto ao vestir-se; a maneira de agir com as crianças, sempre reiterando a importância do respeito, da harmonia, da paz, dos valores religiosos como o amor e a obediência; reafirmam a importância do sagrado em relação a Deus, inclusive com orientações quanto às preces, manifestações de fé e de atos religiosos, por exemplo, pedir para orar por um coleguinha que estava doente; e ainda recebe-se uma resposta interessante, quando algumas participantes disseram que trabalham a tolerância religiosa, com vistas à questão da intolerância religiosa desde a educação infantil, período que acreditam que se forma a identidade, prevendo que os valores religiosos precisam ser inseridos, pois, estamos vivenciando uma fase onde os valores estão invertidos ou se perdendo na sociedade.

A discussão da escola laica enquanto instituição de responsabilidade do poder público existe no Brasil desde o processo de colonização. Nesse estudo registrou-se que a maioria dos/as participantes da pesquisa defenderam a laicidade, pautando suas práticas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tendo em vista que conseguem identificar o comportamento religioso nos/as alunos/as.

Diante do exposto, da riqueza das temáticas tratadas nessa pesquisa, faz-se necessário outros estudos para que possam responder as inquietações cotidianas voltadas para a religiosidade, principalmente com crianças.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. Educar é humanizar. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na Esperança em tempo de desencanto* - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Ars Poética, 1996.
- ANDRADE, Fernanda Maria A. dos Santos. *Identidade e Religião: uma análise da construção da identidade religiosa juvenil*. Dissertação de Mestrado em Ciências da religião. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2008.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANTUNES, Helenise. S.; FARIAS, G. F. A constituição de grupos de pesquisa: projeções sociais e atuação do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA). In: CORIA, A.; REGUERA, A (Compiladoras). *Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIPE)*. Córdoba: Comisión Científica Del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas - Universidad Nacional de Córdoba y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. Revisão Técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010.
- ARIÈS, Philippe. 1986. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BARROS, Maria Elizabet Barros. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e o currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAUER, Márcio André; MESQUITA, Zilá. *As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica*. Repositório 2007. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/961>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEARD, Ruth M. *Como a criança pensa: A psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BITTENCOURT, Maria Inês G. F. Michel de Certeau 25 anos depois: atualidade de suas contribuições para um olhar sobre a criatividade dos consumidores. *Revista POLÊMICA – Ver. Elet. Interdisciplinar- LABORE/UERJ*. v. 11. n. 2, p. 185-192, 2012.

BLAKE, M. T. et al. *Characteristics of sexual violence against adolescent girls and adult women*. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1472-6874/14/15>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. *Conselhos: análise do comportamento humano em psicologia*. 4. ed. Curitiba: Editora Educacional Brasileira, 1982.

BORTOLAZZO, Sandro Faccis. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1 n. 22. p. 121-144, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Correa. Campinas: Papirus, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDENURG, Laude Erandi. *A interação pedagógica no ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRANDENURG, Laude Erandi.. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013.

BRANDENURG, Laude Erandi. O ensino religioso e a educação infantil. In: IV SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 4. ed., 2007, São Leopoldo, RS. *Práxis do Ensino Religioso na escola*. São Leopoldo: EST, Sinodal, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos WINDT e Luiz Eduardo Alves de Siqueira. – 26. ed. atual. e ampl.. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*, Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Vitória: Ministério Público do Estado do Espírito Santo, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social*. v. 2, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Coordenação Geral de Educação Infantil*, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. p. 03. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BROOM, L.; SELZNICK, P. Elementos de Sociologia. Rio de Janeiro: L.T.C., 1979. In: BAUER, Márcio André; MESQUITA, Zilá. *As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica*. Repositório 2007. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/961>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORAZZA, S. M. *Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSÁRIO, Willian A. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Iolanda Rodrigues; MELO, Maria de Lourdes Santos; QUARESMA, Rosilene Pacheco Quaresma. *Ensino Religioso na Educação Infantil: contribuições para o trabalho pedagógico*. In: POZZER, Adecir et al (Orgs). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DIMENSTEIN, G. *O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis*. Campinas: Papirus, 2006.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Trad. Paulo Neves e revisão da tradução Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EDGAR, Andrew. Identidade. In: EDGAR, A.; SEDGWICK, P. (Org.) *Teoria Cultural de A a Z*. São Paulo: Contexto, 2003.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Currículo Base da Rede Estadual. Secretaria Estadual de Educação. Vitória: SEDU, 2018. Disponível em: <[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2018.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRABONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e Didática. In: ZABALTAR, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. 1998.

FALEIROS. V. P. *A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário*. Brasília: CECRIA, 1997.

FALEIROS. V. P. *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre a juventude. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, mai./ago. 2010.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica. *Revista Diálogo*. São Paulo, v. 1, 1995. p. 10.

FILHO, A. L. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FORTES, Carolina Coelho. O Conceito de Identidade: considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval. *Revista Mundo Antigo*, ano II, v. 2, n. 04, p. 29-46, 2013. Disponível em: <<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2013-2/artigo01-2013-2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GENTILLI, R. M. L. Transformações societárias recentes e as raízes da violência atual. In: GENTILLI, R. M. L.; COELHO, M. C. R. (Orgs.) *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015.

GENTILLI, R. M. L.; MONGIM, A.; GOMES, A. *Repercussões da nova ordem na eclosão da violência*. Emancipação. Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/47/44>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

GALLEGO-HENAO, A. M. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latino-americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 13, n.1, p. 151-165, 2015.

GRACIANI, M. S. S. *Desafios e perspectivas do trabalho em rede de proteção social*. Texto apresentado na apresentação da diretoria da Fundação Criança. 2009. Disponível em: <http://www.fundacaocrianca.org.br/downloads/textos_teoricos/Relacao_entre_rede_e_cultura.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1993. In: 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*, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomas Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: UP&A, 1998.

HOLMES, Maria José Torres; PALHETA, Francisco. Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. In: POZZER, Adecir; et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAEGER, Hans. Generations in History: Reflections on a Controversial Concept. In: BORTOLAZZO, Sandro Faccis. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 22, p. 121-144, 2016.

JUNQUEIRA, Sergio R. Azevedo. (Org.). *Construção da Identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002.

KLEIN, Remí. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. *Estudos Teológicos*, v. 46, n. 2, p. 74-83, 2006.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KRAMER, Sônia. Aprendendo com a criança a mudar a realidade. *Revista Criança*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_39.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2016.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875- 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia geral*. São Paulo: Atlas, 1990.

LARA, R. A incidência da teoria social crítica no serviço social. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 18, n. 1, p. 43-59, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: Um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. In: ESPINDOLA, Polianne Merie. *Comunicação, Cultura, Identidade e Alteridade: Perspectivas para compreensão do outro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. p. 268.

LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978 *apud* PINO, Angel. *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. São Paulo: Papyrus, 1991.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 2008.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. Tradução de Cláudio Marcondes. In: FORACCHI, Marialice M. (org). *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo, Ática, 1982.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. *O Capital*. ed. 8. São Paulo: Difel, 1982. Livro 1, v.1. p. 386-422.

MEAD, George Herbert. *Mind, self and Society: from a standpoint of a social behaviorist*. Chicago/London: The University of Chicago press, 1962, p. 164 *apud* BAUER, Márcio André; MESQUITA, Zilá. As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica. *Repositório 2007*. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/961>>. Acesso em 28 dez. 2019.

MOCARZEL, Marcelo; NAJJAR, Jorge. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. *Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. v. 1, n. 1, nov. 1981. Brasília : O Instituto, 1981- Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/489/Em%20Aberto%20109>>. Acesso em: 06 jun. 2020. p. 33

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOLINA, Marcia Cristina Gomes. A construção de identidade do sujeito mediante as transformações da globalização. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v. 7, n. 2, abr. 2014.

MONTEIRO, C. R. T. *Teoria social e o projeto ético-político do serviço social*. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/14T.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NEVILLE, R. C. *Ultimates realities: a volume in a comparative religious ideas project*. New York: State University of New York Press. 2001. In: PINTO, Ênio Brito. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. Diálogos (im)pertinentes. *Rev. abordagem Gestalt*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 70-79, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA, Kathlen Luana de. Identidade e educação: a tarefa de renovar e preservar um mundo comum: a crise da educação em Hannah Arendt. In: KLEIN, Remi; BRANDENBURG, Laude Erandi; WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. Anais... V SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; et al. *Ensino Religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. *Repenser l'Éducation: Vers un bien commun mondial?* Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France: UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/232696f.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. A construção da identidade da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, ano XI, n. 11, 2010.

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*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

PINO, A. *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. São Paulo: Papirus, 1991.

PINTO, Ênio Brito. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. Diálogos (im)pertinentes. *Rev. abordagem gestalt*. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 70-79, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PONTES, Miquéias Machado. Ensino Religioso como Educação Cidadã. In: REBLIN, Iuri Andréas (org.). *10 TESES sobre religião e educação*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017.

PRETTE, Almir Del; PRETTE, Zilda A. P. Del. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAMOS, A. J. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário: a superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 1, abr./jul. 2003.

RANGEL; I. S.; SOARES, M. C. S. O Professor Reflexivo. In: CARVALHO, J. M. (Org.). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EDUFES, 2002.

RAPOSO, F. A. G.; COELHO, M. C. R. Violência doméstica contra crianças. In: GENTILLI, R. M. L.; COELHO, M. C. R. (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, *apud* 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*, Campinas, n. 33, p. 78-95. Mar. 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos pagu*, São Paulo, v. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>> . Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. p. 63, *apud* OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes, problemas e controvérsias. In: Sociedade e Cultura 2. *Cadernos do Noroeste*, série sociologia, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007. p. 26.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SERRA, Luzia M. de Oliveira. Prefácio *apud* KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligorio; KLEIN, Remí; MARKUS, Cledes; BRANDENBURG, Laude Erandi. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013.

STRECK, Danilo R. Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar. *Edição revista e ampliada de Correntes Pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: CELADEC-Brasil, 2005.

VILA VELHA. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias... produzindo saberes*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, 2008.

VILA VELHA. *Base Curricular Municipal*. Secretaria Municipal de Educação. 1ª versão. Vila Velha, 2018.

VITÓRIA. *Educação Infantil: um outro olhar*. Vitória: Multiplicidade/Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. Dossiê: a atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, mai./ago. 2010.

ZIMERMAN, Luciane Marina. Infância – a fase do imaginar: A narração de histórias e a sua importância. *apud* WACHS, Manfredo Carlos; SCUSSEL, Marcos André. *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2010.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS/ÀS PROFESSORES/AS

IDENTIDADE E RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS.

Mestranda: Luciane dos Santos Graciano

Escola: UMEI “Milton Trancoso de Aguiar”

Questionário de pesquisa de campo a ser aplicado junto aos/às professores/as da escola

1. Idade:
2. Nível de escolaridade:
3. Bairro e cidade em que reside:
4. Tempo de atuação profissional:
5. Turma que atua:
6. Religião: () Sim () Não Qual? _____
7. Você participa ou congrega em alguma igreja?
8. Caso, tenha respondido afirmativo a pergunta anterior, você possui cargo ou função na igreja que frequenta? Qual?
9. Na sua prática em sala de aula, você utiliza valores religiosos? Descreva.
10. Você consegue identificar o comportamento religioso em sala de aula? Exemplifique.
11. Seria importante o Ensino Religioso na Educação Infantil?
12. Na sua compreensão a escola pública pode ser considerada realmente laica (separação estado e igreja)?
13. Trabalhar valores religiosos é importante na Educação Infantil, por quê?