

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

IZABEL MAZZOCCO



ESCOLA E FAMÍLIA: INFLUÊNCIAS RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA - ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 28/06/2021.

VITÓRIA-ES

2021

IZABEL MAZZOCCO

ESCOLA E FAMÍLIA: INFLUÊNCIAS RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA - ES



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

Orientador: Dr. Valdir Stephanini

VITÓRIA-ES

2021

Mazzocco, Izabel

Escola e família / influências religiosas na educação infantil da Rede Municipal de Vila Velha – ES / Izabel Mazzocco. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

ix, 86 f. ; 31 cm.

Orientador: Valdir Stephanini

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

Referências bibliográficas: f. 81-86

1. Ciência da religião. 2. Religião e Espaço Público. 3. Religião e educação. 4. Família e escola. 5. Escola de educação infantil. 6. Cultura. - Tese. I. Izabel Mazzocco. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

IZABEL MAZZOCCO

ESCOLA E FAMÍLIA: INFLUÊNCIAS RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA
REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA - ES

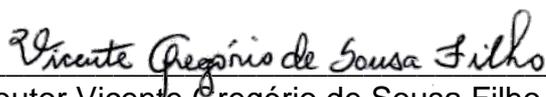
Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões no Programa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória.



Doutor Valdir Stephanini – UNIDA (presidente)



Doutor José Mário Gonçalves – UNIDA



Doutor Vicente Gregório de Sousa Filho – IFMA

AGRADECIMENTO

Gratidão é a palavra que resume meus sentimentos nesse período em que precisei de muito apoio e compreensão.

À minha mãe, responsável pelo início da minha história e aos meus filhos, noras e neto, que a perpetuam.

Ao meu orientador, Valdir Stephanini, e demais professores/as que, com dedicação, nos orientam no decorrer dessa jornada de busca pelo conhecimento.

Aos amigos e amigas, de perto e de longe. Aos que passaram pouco ou muito tempo próximos/as a mim. Aos profissionais que de alguma maneira me fazem acreditar que a educação ainda vale a pena. Minha gratidão a todos e a todas, com carinho, Izabel Mazzoco.



RESUMO

O trabalho possui o objetivo de descrever sobre a religiosidade, através de pesquisa bibliográfica e documental, a fim de refletir a respeito do duo: *Escola e Família: influências religiosas na Educação Infantil da rede municipal de Vila Velha*. Para a realização da referida análise, buscou-se relacionar as contribuições dos profissionais que atuam na educação infantil e dos responsáveis pelos alunos com a teoria acerca da religião e cultura descritas por Marilena Chauí, Clifford Geertz, Paul Tillich, dentre outros. A articulação entre família e escola, no processo de formação da criança, se relaciona à responsabilidade que a família possui quanto às orientações religiosas, de acordo com as suas crenças e dogmas. E apesar das professoras professarem suas religiões, elas tentam não influenciar seus alunos, entretanto, suas práticas demonstram que no cotidiano é difícil manter a neutralidade prescrita na orientação de uma escola laica. E sobre as “contribuições da relação família e escola por meio da religiosidade na formação da criança”, foi interessante perceber que apesar das professoras afirmarem que desenvolvem algumas práticas religiosas na escola, para as famílias isso não é verificado, compreendido ou identificável, ou seja, para as famílias, a escola tem se apresentado como laica, quando respeita suas opiniões ou quando simplesmente não trabalha com assuntos relacionados à diversidade religiosa. O que em muito contribuiria para a formação identitária na criança como sujeito histórico, além de promover a alteridade e tolerância. As respostas, muitas vezes carregadas de pré-conceitos, evidencia que as famílias carecem de informações, tanto quanto aos filhos/as, sobre a importância da diversidade religiosa, para o enfrentamento de práticas intolerantes, partindo da premissa de que na infância a criança recebe orientações e conhecimentos que ajudaram na sua formação enquanto sujeito histórico e cidadão crítico.

Palavras-chave: Religião. Cultura. Educação. Família. Escola de Educação Infantil.

ABSTRACT

The work aims to describe about religiosity, through bibliographic and documentary research, in order to reflect on the duo “school and family: religious influences on Early Childhood Education in the municipal network of Vila Velha”. To carry out this analysis, we sought to relate the contributions of professionals working in early childhood education and those responsible for students with the theory about religion and culture described by Marilena Chauí, Clifford Geertz, Paul Tillich, among others. The articulation between family and school in the child's education process is related to the family's responsibility regarding religious orientations, according to their beliefs and dogmas. And although teachers profess their religions, they try not to influence their students, however, their practices that demonstrate that in everyday life it is difficult to maintain the neutrality prescribed in the orientation of a secular school. And about the “contributions of the relationship between family and school through religiosity in the education of the child”, it was interesting to realize that although the teachers affirm that they develop some religious practices at school, for families this is not verified, understood or identifiable, that is, for families, the school has presented itself as secular, when it respects their opinions or when they simply prefer not to work on some issues related to religious diversity, which would greatly contribute to the identity formation of the child as a historical subject, in addition to promoting the otherness and tolerance. The answers, often loaded with preconceptions, show that families lack information, as much as their children, about the importance of religious diversity, to face intolerant practices, based on the premise that in childhood the child receives guidance and knowledge that helped her in her training as a historical subject and critical citizen.

Keywords: Religion. Culture. Education. Family. School of Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1. A formação da cultura a partir dos segmentos sociais	22
Figura 2. Níveis dos Valores	37
Figura 3. Direitos de aprendizagem.....	38
Figura 4. Campos de experiência	39
Figura 5. Aspectos sócio-históricos da família.....	41
Figura 6. Morfogênese familiar	44
Figura 7. Enfoques pedagógicos básicos	48
Figura 8. Principais causas que justifiquem o fato de que alguns estudantes participem das ..	63
Figura 9. Porque que a escola consegue trabalhar ou não a expressão religiosa dos/as alunos/as	64

GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de matrículas na Educação Infantil no município de Vila Velha – ES	53
Gráfico 2. Tempo de experiência	57
Gráfico 3. Categoria que representa	58
Gráfico 4. Você identifica práticas religiosas dentro da escola de Educação Infantil?.....	60
Gráfico 5. Participação dos/as estudantes nas datas comemorativas religiosas	62
Gráfico 6. Consideração a respeito da opinião dos pais/responsáveis na elaboração dos Planos de Aulas, PPP ou ações comuns na escola	65
Gráfico 7. Como deve ser a abordagem quanto ao aspecto religioso nas escolas.....	69
Gráfico 8. Profissão dos responsáveis	70
Gráfico 9. Escolaridade dos responsáveis	71
Gráfico 10. Família composta por quantos membros.....	71
Gráfico 11. Professa alguma religião	72
Gráfico 12. Cotidiano na escola: a. Você consegue identificar práticas religiosas dentro da escola?	73
Gráfico 13. A professora, o professor ou algum profissional da escola manifesta a preferência religiosa dele ou dela nas práticas escolares?.....	73
Gráfico 14. Selecione as opções que você observa que acontece na escola da sua criança	74

Gráfico 15. Se a professora, o professor ou algum membro da comunidade escolar quisesse trabalhar de acordo com sua própria opção religiosa, você concordaria? 75

TABELAS

Tabela 1. Se professa alguma religião	59
Tabela 2. A escola consegue trabalhar a expressão religiosa dos/as alunos/as por intermédios de suas práticas cotidianas	63
Tabela 3. Influência dos pais/responsáveis na formação das crianças	66
Tabela 4. Se a escola desenvolve ações pedagógicas que refletem a diversidade religiosa e cultural brasileira	67
Tabela 5. Papel social dos responsáveis	70
Tabela 6. Porque você concordaria ou não se a professora, o professor ou algum membro da comunidade escolar quisesse trabalhar de acordo com sua própria opção religiosa?	75



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A CULTURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
1.1 Diversidade cultural.....	16
1.2 As influências religiosas no contexto escolar: da formação à educação	23
2. A PRESENÇA DO FENÔMENO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1 As influências religiosas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil	33
2.2 As influências religiosas no contexto familiar	41
3 RELIGIÃO E FAMÍLIA NA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	50
3.1 Delineamento do estudo	50
3.1.1 Sujeito, amostra e universo da pesquisa	51
3.1.2 Coleta de dados.....	51
3.1.3 Tratamento dos dados.....	52
3.2 O município de Vila Velha e suas particularidades.....	52
3.3 A articulação família e escola: formação cidadã.....	55
3.4 A influência da religião na prática pedagógica na educação infantil	59
3.5 Contribuições da relação família e escola através da religiosidade na formação identitária na criança como sujeito histórico	69
CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	87

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consiste numa análise acerca das funções sociais da escola e da família referente à formação de valores e ao desenvolvimento de crianças pertencentes à Educação Infantil da rede municipal de Vila Velha – ES.

É recomendável que as organizações da sociedade contribuam para a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as-reflexivos/as. A parceria entre a família e a escola é de grande contribuição nessa ótica, pois, sabe-se que cada pessoa inicia sua relação com a sociedade a partir de suas relações familiares. E como toda relação está carregada de conceitos e preceitos morais, éticos e religiosos, considera-se importante compreender como se dá a relação família e escola referente ao assunto religião. Além disso, é importante compreender como esta última pode auxiliar na formação das crianças, especialmente no que diz respeito à consciência de cidadania na Educação Infantil. Nesse ínterim, compreende-se a Educação Infantil como processo de desenvolvimento da criança e momento propício para a incorporação dos valores sociais da comunidade a qual pertence.

Uma experiência pessoal e familiar da pesquisadora foi decisiva para a elaboração desta pesquisa. O que a conduziu a uma reflexão sobre a influência religiosa que a escola e a família possuem na e para a formação da criança. Num café da manhã, onde normalmente a família senta-se à mesa, o sobrinho da pesquisadora, de cinco anos de idade, observando todos/as pegar as xícaras, arrumar a mesa e organizar os alimentos, fez uma oração de agradecimento, antes mesmo de se iniciar a refeição. Numa família que já tem o hábito de fazer orações antes das refeições a situação seria considerada normal. Mas, o pai dessa criança não possui nenhum vínculo religioso e, de certa forma, não concede abertura para tal prática com sua família. Quando pequeno, era obrigado pelos pais e avós a frequentar a igreja, o que o deixava extremamente aborrecido, pois, costumava ser nos horários em que ele desejava descansar ou brincar. Especialmente pelo fato de que a pesquisadora e seu irmão precisavam ajudar nos serviços domésticos ou da lavoura em que os pais trabalhavam.

No entanto, ao observar a atitude de seu filho, esse pai decidiu perguntar onde ele havia aprendido a orar. Foi quando o filho respondeu que na escola eles costumavam fazer isso. Diante da resposta do filho, o pai ficou em silêncio. Nesse momento, a pesquisadora notou que a situação o fez refletir sobre sua atitude de *negação*, uma vez que não precisou ir muito longe para que seu filho aprendesse a importância do agradecimento pelo alimento, independente da religiosidade ali caracterizada. A partir dessa experiência, bem como de sua atuação na Educação Infantil, surgiu o interesse da pesquisadora pela temática, sobretudo, ao

observar que parte significativa dos colegas de profissão, professores e professoras agem nas práticas pedagógicas a partir de suas referências religiosas, sempre influenciando as crianças e suas práticas cotidianas, isto é: orando, escrevendo e falando em nome de Deus, etc.

Com efeito, a possibilidade de compreender como essas influências religiosas se realiza no dia a dia das salas de aula instigou a pesquisadora, tendo em vista que atua como professora da Educação Infantil e considera que, nessa fase da infância, o processo de formação se desenvolve a partir de tais influências. Desse modo, pretende-se perscrutar como a religiosidade transmitida por estas instituições – família e escola – se correlacionam na contribuição para a formação da cultura de paz, em crianças na Educação Infantil, diante dos diversos aspectos culturais e religiosos presentes na sociedade brasileira.

Ressalta-se que é principalmente na infância que o ser humano passa a ter contato com os valores sociais da comunidade em que vive, sendo, por toda vida, influenciado por eles e que ambas as instituições aqui analisadas contribuem, de formas variadas, para a absorção dos mesmos através dos modos de vida e dos comportamentos.

O Brasil é um país com múltiplas influências étnicas e religiosas, além de ser uma nação influenciada por diferentes níveis socioeconômicos, em maior ou menor densidade. Por isso, é possível inferir que os aspectos sociais, culturais e econômicos sejam fatores determinantes na formação da criança.

A religiosidade é um fator que congrega a diversidade cultural e que revela vários desafios a serem enfrentados, como a desvinculação entre ensino científico e ensino catequético nas escolas. É comum perceber que os projetos desenvolvidos estão associados às suas crenças e que as famílias, por sua vez, também sugerem ações que, indiretamente, estão associadas as suas experiências religiosas. Por exemplo, quando sugerem algumas comemorações relacionadas às suas doutrinas. A Páscoa e a Festa Junina são exemplos – ou eram para algumas escolas – de marcos que, no contexto escolar, excluem as crianças cujas famílias são de outras opções religiosas. Além disso, podem despertar discussões acaloradas quanto às demais festas de outras religiões como, por exemplo, a distribuição de guloseimas no Dia de Cosme e Damião, festa típica do Candomblé e Umbanda, que são pouco ou quase nunca trabalhadas na educação infantil.

Desse modo, compreende-se que não se pode trabalhar a religiosidade na escola sem considerar as influências familiares e culturais. Associado a isso, também, se analisa a importância que cada família tem em relação a sua religiosidade uma vez que transmite as suas impressões, valores e ações para suas gerações.

Sendo assim, a religiosidade cumpriria, portanto, seu papel na humanização de crianças dentro de um processo de aculturação. A dimensão religiosa, seja na família ou na escola, seria instrumentalizada para se trabalhar a formação de valores, a reprodução dos valores sociais vigentes ou para transformá-los. Justifica-se tal indagação, pois, a criança conhece o mundo e se apropria de seus valores e saberes através das relações com os adultos. Dessa maneira, surgiu a seguinte problematização: como as influências religiosas da escola e da família contribuem para a formação de uma cultura de paz na Educação Infantil? Pois, tais relações ocorrem principalmente na família e na escola, especialmente durante os primeiros anos de vida. Por isso, considera-se fundamental a análise desses aspectos frente à criança como sujeito-histórico em processo de formação cidadã.

Para tanto, delimitou-se como objetivo geral: analisar a relação família e escola concernente à religiosidade e suas contribuições na formação de valores em crianças. Como objetivos específicos: conceituar *religiosidade* a partir de instituições sociais como família e escola; relacionar as contribuições da relação família e escola, através da religiosidade na formação identitária na criança como sujeito histórico.

O percurso metodológico direciona as etapas desta pesquisa como estudo descritivo e compreendem as etapas da revisão bibliográfica e documentária sobre o assunto, com a complementação da pesquisa de campo. A pesquisa descritiva, de acordo com Augusto Triviños, descreve os fatos e os fenômenos de determinada realidade, o que demanda a investigação de uma série de informações sobre a temática em análise.¹ E a partir da revisão bibliográfica pretende-se aprofundar acerca do assunto abordado neste trabalho fazendo um levantamento dos principais autores e publicações, além da pesquisa nos documentos legais que asseguram a educação inclusiva, tornando a inserção da temática religiosidade uma prática pedagógica significativa.

Quanto ao aspecto da pesquisa bibliográfica, Antônio Carlos Gil diz que “[...] tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos”², ou seja, material já publicado por meios escritos e eletrônicos. Neste estudo, a riqueza de referencial bibliográfico relacionada à temática é marcante, o que muito contribui para o embasamento teórico, partindo dos antecedentes históricos para alcançar a compreensão dos fatos presentes.

¹ TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 10.

² GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 27.

A pesquisa documental, apesar de trilhar caminhos semelhantes à pesquisa bibliográfica, conforme o próprio nome designa, refere-se aos documentos relacionados à temática e fundamenta-se em materiais oficiais organizados.³ Contudo, estas fontes são diversificadas e dispersas e não receberam tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, relatórios, documentos oficiais, fotografias, etc.⁴

Como uma das fontes de informação, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, a pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações em que se realizam as coletas de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa – pesquisa *online*, etc.⁵ A pesquisa de campo identifica-se com uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, na qual foi escolhida uma região administrativa que dispõem de cinco escolas públicas municipais de Educação Infantil, pertencentes à rede municipal de Vila Velha – ES. Partindo desta premissa, o modelo adotado de pesquisa qualitativa, segundo Arilda Godoy,⁶ ao descrever suas características, destaca o fato de:

[...] considerar o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possuir caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; [...] e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. E a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.⁷

Este estudo investigativo contempla especificadamente os principais aspectos de uma pesquisa qualitativa ao preocupar-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Segundo Maria Cecília Minayo, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.⁸ E a pesquisa quantitativa analisa os dados numéricos através de procedimentos estatísticos e utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta de dados, conforme salienta João José Fonseca:

³ GIL, 2010, p. 9.

⁴ FONSECA, João José S. *Metodologia da pesquisa científica*: manual de orientações. Ceará: EdUECE, 2002. p. 32.

⁵ FONSECA, 2002, p. 32.

⁶ GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. p. 51.

⁷ GODOY, 1995, p. 117.

⁸ MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007. p. 22.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. [...]. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. [...]. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.⁹

A investigação deste estudo utiliza-se do conjunto da pesquisa qualitativa e quantitativa, pois, permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. Assim, a delimitação desse estudo abrangeu quatro Unidades de Educação Infantil (UMEIs), que não serão identificadas, tendo como premissa inicial o fato de que as diretoras preferiam participar caso não fossem identificadas e com a justificativa de que a temática, ao envolver a relação família e escola, traz em seu contexto algum caráter avaliativo acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Essa análise foi feita, tendo em vista a resistência de três diretoras que esclareceram suas razões aqui resumidas. Ressalta-se, a partir dessa constatação o estudo trouxe questões, até então, *adormecidas*, ou melhor, que não eram trabalhadas – ou eram pouco trabalhadas – nas UMEIs. O que as colocam numa situação de alerta, partindo do pressuposto que, além das influências religiosas, têm-se outras questões ligadas à diversidade que precisam ser incluídas no currículo escolar. O que constitui tema para futuras investigações acerca de tais ausências ou resistências.

A pesquisa contou com a participação quarenta e um profissionais, que incluem: professores/as regentes, professores/as pedagogos/as, professores/as de Educação Física, professores/as de Educação Especial, estagiários/as, cuidadores/as e diretores/as. Além de cento e treze responsáveis por algum aluno/a dessas cinco escolas que, voluntariamente, foram convidados/as para contribuir, sendo identificados nos grupos de *Whatsapp* e contactados pelas diretoras a partir da mediação da pesquisadora, individualmente.

A investigação limita-se a quatro UMEIs da rede municipal de Vila Velha – ES e, para coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas fechadas e abertas, desenvolvido no ambiente virtual *Microsoft Forms*, para que os sujeitos da investigação pudessem participar remotamente, considerando a situação da pandemia, imposta pelo Coronavírus (Covid-19). O formulário ficou disponível por um período inicial de sete dias, ocasião em que os/as participantes já tinham tomado ciência do objetivo da pesquisa e concordado em participar, respeitando os aspectos éticos que permeiam as pesquisas acadêmicas. Porém, a pedido das diretoras, o prazo foi ampliado para, aproximadamente, dez dias na intenção de totalizar um número expressivo de participantes. É importante salientar que, nas quatro escolas, o total de servidores soma cerca de setenta e cinco pessoas e considerando o número

⁹ FONSECA, 2002, p. 20.

de quarenta e um que participaram, tem-se mais que 50% de participação – o que equivale a 54,6% do total.

O processo de pesquisa, análise e interpretação dos dados foi embasado teoricamente por autores/as que contribuem com a temática. Especificadamente, a respeito da religião e cultura, Marilena Chauí, Clifford Geertz, José Bitencourt Filho, Paul Tillich, etc. No âmbito da educação, Lev Vygotsky, Philippe Ariès, Paulo Freire, dentre outros. A perspectiva desses/as autores subsidiaram teoricamente os estudos.

Para tanto, o estudo está subdividido da seguinte maneira: no primeiro capítulo a temática abordará sobre a conceitualização de religião e cultura, religiosidade e cultura brasileira e diálogo multicultural e religioso na educação brasileira. O segundo capítulo descreverá a respeito da religião e dos valores na Educação Infantil, isto é, como acontece na rotina pedagógica inclusiva e, também, sobre a contextualização dos valores e da religião em família. O terceiro capítulo abordará o tripé religiosidade, família e escola, em Vila Velha – ES, evidenciando a criança como sujeito histórico, em relação à articulação família e escola para uma formação de uma cultura de paz, como expectativa na Educação Infantil.

Sendo assim, pretende-se descrever como a religiosidade transmitida pela família e escola se correlacionam na contribuição da formação cidadã em crianças, na Educação Infantil, mediante aos aspectos culturais, numa prática inclusiva. Tendo em vista que a educação é um ato intencional e que acontece informalmente na família e formalmente na escola, torna-se pertinente identificar a maneira como a criança absorve as contribuições dessas instituições sociais de modo a se desenvolver cognitivamente, afetivamente, socialmente e moralmente para agir criticamente como cidadãos.

Esta pesquisa contribui de forma positiva a partir da percepção de como se constrói uma cultura de paz, no contexto da Educação Infantil, e de que forma a tolerância religiosa é inserida nos espaços de socialização, tais como a família e a escola, já que existem influências recíprocas entre essas instituições e que, no processo de desenvolvimento das crianças, inclui-se a religiosidade.

1 A CULTURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo propõe a compreensão acerca da questão cultural intrínseca no contexto familiar e escolar da Educação Infantil. Sabe-se que a família, por ser o primeiro núcleo social, influencia na formação da criança e que a escola, ao estabelecer as interlocuções que contemplam as diversidades, a tolerância, a liberdade religiosa e o respeito, também, amplia o conhecimento intelectual e moral.

Ao falar a respeito da cultura brasileira e do diálogo multicultural, na educação brasileira, intenta-se verificar a plausibilidade da hipótese de que a religião pode ser considerada como instrumento de consciência ou como sistema institucional de símbolos, valores e práticas para fundamentar a existência humana.¹⁰ Tais influências serão observadas nas formas de agir e de pensar, refletidas na formação das crianças.

1.1 Diversidade cultural

As manifestações humanas são fruto das relações sociais seculares e, como tais, são denominadas de cultura. Assim, toda a formação e transformação da sociedade são fundamentais no relacionamento humano.

Segundo Marilena Chauí, cultura vem do verbo latino *colere*, que “significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto”¹¹. Todavia, segundo a autora, o conceito transformou-se, social e historicamente, tanto que no século XVIII, “[...] a palavra cultura ressurgiu, mas como sinônimo de outro conceito, torna-se sinônimo de civilização”¹², mesmo que o termo civilização tenha suas origens relacionadas às:

Idéias (*sic*) de vida civil, portanto, de vida política e de regime político. Com o Iluminismo, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução.¹³

Ao longo da história, o conceito de cultura recebeu novas concepções, ou seja, junta-se a noção de tempo, de precisão, de linearidade, de evolução, até alcançar o sinônimo de

¹⁰ SCURO, Pedro N. *Sociologia ativa e didática: um convite ao estudo da ciência do mundo moderno*. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 393.

¹¹ CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. *Revista Crítica y emancipación*, Buenos Aires, a. 1, n. 1. p. 53-76, 2008. p. 55.

¹² CHAUI, 2008, p. 55.

¹³ CHAUI, 2008, p. 55.

progresso: “avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização”¹⁴. E acaba por receber, assim, outras características:

[...] o termo cultura passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte.¹⁵

Pode-se dizer que a cultura é responsável pelo movimento estrutural da sociedade, pois, nesse contexto, é preciso haver harmonia entre as diferentes manifestações humanas, lugar onde são criadas as simbologias, crenças e valores comuns ao mesmo grupo e, por ora, divergentes para outros grupos. E a referida autora salienta ainda que o conceito iluminista de cultura, um pouco mais político e ideológico, teria ressurgido no século XIX, por meio da constituição de um dos ramos das ciências humanas, a Antropologia. E estes – os antropólogos –, por sua vez, ao utilizarem-se da compreensão de *progresso* para avaliar o nível de cultura precisaram estabelecer:

Um padrão para medir a evolução ou o grau de progresso de uma cultura e esse padrão [...]. As sociedades passaram a ser avaliadas segundo a presença ou a ausência de alguns elementos [o Estado, o mercado e a escrita] que são próprios do ocidente capitalista e a ausência desses elementos foi considerada sinal de falta de cultura ou de uma cultura pouco evoluída.¹⁶

Assim, tem-se, portanto, um conceito valorativo para diferenciar as formas culturais, pois, “as sociedades que desenvolvessem de formas de trocas, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado europeu, foram definidas como culturas ‘primitivas’”¹⁷. O conceito *primitivo* associa-se ao de *não-primitivo*, incluindo ao juízo de valor sentido essencial, ao permitirem que aquelas sociedade que ainda estavam na situação de *sem* mercado, *sem* escrita e *sem* Estado, teriam condições de alcançarem esse estágio um dia.¹⁸

Nesse percurso, a filosofia alemã traz em seu bojo uma ruptura do conceito de cultura significativa e determinante, passando a ser “elaborada como a diferença entre a natureza e a história”¹⁹, cujas diferenças básicas relacionam-se ao aspecto conceitual. Por exemplo, na ordem natural, as principais características são: é regida por leis de causalidade necessária para o equilíbrio do todo; é conhecida como ordem vital ou física; nessa dimensão não há

¹⁴ CHAUI, 2008, p. 55.

¹⁵ CHAUI, 2008, p. 57.

¹⁶ CHAUI, 2008, p. 56.

¹⁷ CHAUI, 2008, p. 56.

¹⁸ CHAUI, 2008, p. 56.

¹⁹ CHAUI, 2008, p. 56.

condições de desenvolvimento de capacidades racionais, como o uso da linguagem e do trabalho; e não permite sentimentos, registros ou marcas históricas.²⁰

Na ordem humana, destacam-se outras características: é regida pelas normas de adaptação do organismo ao meio ambiente; consegue demonstrar a capacidade humana para se relacionar com o ausente e com o possível, por meio da linguagem e do trabalho – como ação humana; e permite a construção histórica – o homem é um agente histórico.²¹

Assim, amplia-se a concepção de cultura, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando os antropólogos reúnem a antropologia social e a antropologia política, cujas culturas demonstram a ordem humana simbólica específica. Conforme Marilena Chaui:

A cultura passa a ser compreendida como o campo na qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, [...], os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano.²²

Contudo, nas sociedades tal abrangência precisa *superar* o desafio de serem *sociedades* e não *comunidades*, pois, a comunidade encerra a noção de bem comum, proximidade ou ainda relação face-a-face, ou seja, aspectos atualmente ignorados pelo mundo. Considerando que do modo de produção capitalista emerge a *sociedade* exatamente contrária aos princípios de comunidade, justificado na separação dos indivíduos, devido aos seus próprios interesses, Marilena Chaui afirma que “sociedade significa isolamento, fragmentação ou atomização de seus membros, [pois, eles] tornam-se sócios. [...]. A marca da sociedade é a existência da divisão social, isto é, da divisão de classes”²³.

Logo, a proposição abrangente de cultura ofertada pela filosofia e antropologia não será mantida, porque a sociedade de classes estabelece a *divisão cultural* – também conhecida como cultura dominada e cultura dominante, cultura opressora e cultura oprimida, cultura de elite e cultura popular. Independente do termo utilizado, o que fica evidente é uma ruptura interna da cultura dita formal e a cultura popular, fato que acontece cotidianamente na sociedade.²⁴

A cultura brasileira se apresenta de forma diversificada e significante e foi historicamente determinada pelos grupos étnicos, posta a partir das relações estabelecidas socialmente, que por sua vez, sustentam as tradições culturais, localizadas na mente, no

²⁰ CHAUI, 2008, p. 56.

²¹ CHAUI, 2008, p. 56.

²² CHAUI, 2008, p. 56.

²³ CHAUI, 2008, p. 58.

²⁴ CHAUI, 2008, p. 58.

imaginário, no coração das pessoas. Reafirma-se, assim, a frase de que “a cultura é pública porque o significado também o é”²⁵. Seria o mesmo que dizer que no Brasil têm-se *culturas*. O termo no plural estaria indicando a diversidade existente cuja trajetória cultural tem sido marcada pelo desejo de estabelecer o respeito e o compromisso social, para garantir que “os valores que geram crescimento para a sociedade sejam passadas para as gerações futuras”²⁶.

A esse aspecto plural associa-se a discrepância entre as situações sociais favoráveis e desfavoráveis à sobrevivência. O que faz com que a relação coletiva seja manifesta a partir da cultura como elemento que interfere nas atividades humanas. A título de exemplo, tem-se o fenômeno tecnológico onde, até então, era próprio dos pequenos grupos e tornou-se um fenômeno mundial, em pouquíssimo tempo, por meio da velocidade das informações.

Retoma-se aqui o argumento de Marilena Chaui, que considera que “a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade”²⁷ e que traz à tona um conceito que, de acordo com a contextualização, pode se mostrar múltipla e/ou contraditória. Contudo, é notório que:

[...] cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideais e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica.²⁸

Tal conceito refere-se à compreensão de que cultura é o conjunto das manifestações sociais dos indivíduos que lhes permitem manterem-se, enquanto grupo social numa determinada sociedade. Mas, o tempo agrega novas definições e posições contrárias ao que inicialmente acreditava ser o conceito de cultura. Apresentam-se, então, as contribuições dos conceitos darwinianos – com as teorias evolucionistas – com o posicionamento de que a cultura era formada por hierarquias. Entretanto, Franz Boas apresenta, por sua vez, outra teoria conceitual, fazendo uma crítica a essa última visão, dizendo que:

[...] toda cultura tem uma história própria, que se desenvolve de forma particular e não pode ser julgada a partir da história de outras culturas. Assim, Boas usou, já no início do século XX, a História para explicar a diversidade cultural, a grande

²⁵ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 9.

²⁶ THOMAZ, Paulo R. V. *As influências religiosas no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2014. p. 14.

²⁷ CHAUI, 2008, p. 55.

²⁸ SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. Cultura. In: SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 1.

diferença de culturas na humanidade, fazendo pela primeira vez uma aproximação entre História e Antropologia até hoje bastante utilizada [...].²⁹

Dessas conceituações de cultura, o que se evidencia é a identificação das manifestações humanas que influenciam no convívio social, além da confirmação da existência da miscigenação cultural que desenvolve e transforma a sociedade. Essa miscigenação cultural, por sua vez, dá origem ao que se conhece como diversidade cultural. Nessa conjuntura, a diversidade cultural é o resultado das contribuições heterogêneas do coletivo humano numa dada sociedade, mesmo que haja certa intencionalidade dos meios de comunicação na formação de uma sociedade homogênea, tendo em vista que as especificidades constituem-se em elementos impeditivos para que isso aconteça. Não obstante, a cultura é um desses elementos impeditivos, quando na conservação dos costumes e na consolidação das tradições as sociedades valorizam seus significados e os transferem aos demais, mantendo vivos os seus valores e os seus significados.³⁰

Apesar do conceito de diversidade cultural apresentar-se um tanto quanto maior que o de cultura, Leonardo Brant conseguiu reunir uma série de definições pertinentes à luz dos termos estabelecidos e documentados nas convenções culturais internacionais. Para o referido autor, diversidade cultural é:

[...] um modo de conseguir integração social – celebrando simultaneamente identidades diferenciadas e forjando ao mesmo tempo um novo sentido de pertencimento e sociedades culturalmente diversas; um elemento das agendas das democracias culturais; uma forma de enriquecer os recursos e o capital cultural nas indústrias culturais e na economia do conhecimento; uma forma de superar uma exclusão social; e um auxiliar e catalizador para o desenvolvimento cultural sustentável e prosperidade econômica.³¹

Tal definição remete à afirmação de que as manifestações culturais são próprias da sociedade que vive constantemente num processo de transformação. O que equivaleria dizer que “a diversidade cultural existe de várias formas, a partir de diferenças linguísticas, territoriais, de classe, de gênero, de níveis de habilidade e inabilidade, de sexualidade, de idade e de riqueza”³².

Retoma-se o conceito de culturas, no plural, indicando o sentido variante da expressão e compreendendo-a como múltipla. Daí a diversidade cultural, com destaque para o fato de que assim, a sociedade, mesmo com as diferentes culturas, consegue manter-se mesmo sendo

²⁹ SILVA; SILVA, 2006, p. 01.

³⁰ THOMAZ, 2014, p. 16.

³¹ BRANT, Leonardo. *Diversidade cultural: globalização e culturas locais – efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras; Instituto Pensarte, 2005. p. 92.

³² BRANT, 2005, p. 93.

necessário transformar e integrar outros valores sociais no cotidiano. Isto é, a “[...] Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”³³.

André Droogers, antropólogo holandês, evidencia que a expressão responsável por afirmar qual seria a religiosidade brasileira é “creio em Deus”³⁴. Ele parte da premissa de que “a religiosidade mínima brasileira é vivida publicamente em contextos seculares, veiculada permanentemente pelos meios de comunicação de massa, revelando um dos traços mais profundos da cultura brasileira”³⁵. É comum observar tal expressão e quando contestada repercute de forma negativa, causando reprovação a quem a proferir. José Bittencour Filho concorda com essa teoria e traz uma avaliação a respeito da matriz religiosa brasileira que, segundo ele, é formada pelo catolicismo, pela magia europeia, pelas religiões indígenas e também pelas religiões africanas. Além disso, o autor ressalta a presença do Neopentecostalismo como parte do contexto religioso do Brasil, ao afirmar “[...] a existência, no bojo da matriz cultural, de uma matriz religiosa que provê um acervo de valores religiosos e simbólicos característicos, assim como propicia uma religiosidade ampla e difusa entre os brasileiros”³⁶.

Tais afirmativas reforçam a existência da pluralidade cultural, de valores e da religiosidade brasileira que subsistem, independentemente das mudanças que acontecem na sociedade, e que precisam continuar a se expressar e se reproduzirem.³⁷

Marilena Chauí acrescenta que a cultura é constituída de segmentos sociais.³⁸ Observe a ilustração a seguir, que contempla tal explicação, partindo do pressuposto de que os grupos sociais são produtos das relações de um indivíduo com o outro. Acrescenta-se, ainda, o fato de que a diversidade cultural, como demonstrada nos segmentos sociais – que são manifestações das relações humanas –, formam o que Émile Durkheim define como *fenômeno social*, porque influencia o ser humano e, na sua prática social, expressa a maneira de agir, de pensar e de sentir.³⁹ Segue-se na análise da figura 1, conforme indicado acima:

³³ CHAUI, 2008, p. 76.

³⁴ DROOGERS, André. A religiosidade mínima brasileira. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 61-81, 1987. p. 65.

³⁵ DROOGERS, 1987, p. 66.

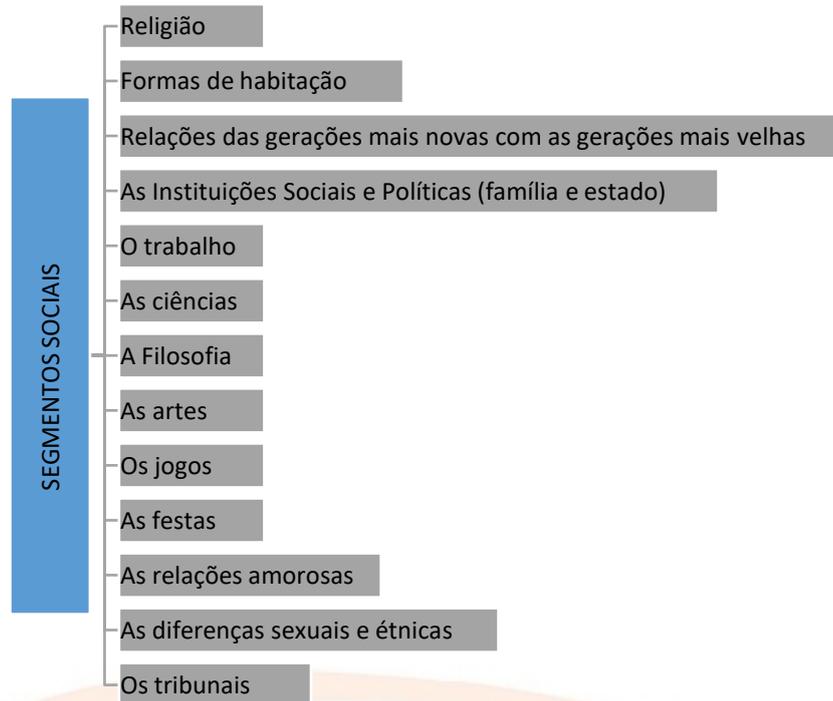
³⁶ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003. p. 17.

³⁷ BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 71.

³⁸ CHAUI, 2008, p. 76.

³⁹ DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 09.

Figura 1. A formação da cultura a partir dos segmentos sociais⁴⁰



Mesmo que a diversidade cultural agregue o fenômeno social como aspecto relacionado às manifestações privadas, essas são, ao mesmo tempo, sociais e perpassam o contexto histórico cotidiano, que num efeito consequente, “[...] induzem as atitudes comportamentais dos indivíduos em situações que o coletivo se apresenta favorável aos grupos sociais”⁴¹.

Os culturalistas destacam a importância da cultura, pois, por meio dela, eles explicam os fenômenos psicológicos pessoais e os da coletividade. Porém, ao evidenciarem os sistemas culturais, acabaram por fracassar na defesa da sua evolução.⁴² Ou seja:

Eles explicavam que a cultura ‘interpreta’ a natureza e a transforma. Até as funções vitais são ‘informadas’ pela cultura: comer, dormir, copular, dar à luz, mas também defecar, urinar e ainda, andar, correr, nadar, etc. Cada cultura particular determina profundamente todas essas práticas do corpo, aparente e absolutamente naturais [...] não se senta não se deita ou ainda da mesma maneira que em todas as culturas. No ser humano pode-se observar a natureza transformada pela cultura.⁴³

Além disso:

⁴⁰ Elaborada pela pesquisadora a partir das concepções de Marilena Chauí. Saiba mais em: CHAUI, 2014, p. 376.

⁴¹ THOMAZ, 2014, p. 18.

⁴² RIBEIRO, Wesley S. *Intolerância religiosa e violência frente às práticas religiosas, no Brasil, no século XXI*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. p. 36.

⁴³ CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999. p. 90.

Toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros.⁴⁴

Em relação à cultura, observa-se que é o resultado do conjunto de sistemas simbólicos e pode-se dizer que agrega inclusive padrões de comportamento – mas com mecanismos de controle.⁴⁵ Irene Oliveira destaca que as políticas públicas adotadas no Brasil sempre careceram de atenção por apresentarem lacunas e pelo fato de não considerarem a diversidade étnica, cultural e, principalmente religiosa, existentes.⁴⁶

Nesse sentido, Émile Durkheim ressalta que a educação é utilizada pela cultura como instrumento para assegurar o caráter solidário numa dada sociedade, pois, pela educação consegue comunicar aos seus integrantes o conjunto de princípios sociais e culturais.⁴⁷ O que faz com que a maioria concorde com a proposta apresentada e disso resultam os esclarecimentos a respeito das influências religiosas no contexto escolar, conforme será abordado na próxima seção.

1.2 As influências religiosas no contexto escolar: da formação à educação

A diversidade religiosa presente na escola requer uma postura do/a professor/a da Educação Infantil livre de limitações ou de intolerâncias para que as controvérsias não sejam impedimento para um trabalho significativo e construtivo, no sentido de viver e construir um mundo melhor. Tal liberdade ou autonomia do/a educando/a possibilita a (re) significação dos dogmas e *doxas*, como se observa a seguir:

A crença dura é inquestionável e está fundamentada numa certeza absoluta que a única religião verdadeira é a da sua pertença, dessa forma não dá espaço para o diálogo com as diferentes religiões, não possibilitando a renovação do crer, mas é sempre reprodução do já dado, sem consciência crítica.⁴⁸

Dessa forma, se não há possibilidade de comunicação acerca das diversidades, não haverá construção e respeito. Mas, sim, a imposição de uma crença que é pessoal, fazendo emergir a questão de a escola apresentar-se como laica, conforme prescreve a legislação que,

⁴⁴ CUCHE, 1999, p. 95.

⁴⁵ RIBEIRO, 2016, p. 36.

⁴⁶ OLIVEIRA, Irene, 2015, *apud* RIBEIRO, 2016, p. 42.

⁴⁷ DURKHEIM, Émile, 1983, *apud* RIBEIRO, 2016, p. 36.

⁴⁸ NOGUEIRA, Celeide A. V. Educação Infantil religiosa no Brasil: ressonâncias das políticas públicas. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 229-254, 2017. [online]. p. 248-249.

por sua vez, envolve dois aspectos: o primeiro refere-se a ser espaço de troca de experiências, “dando abertura para o educando florescer e desenvolver suas potencialidades”⁴⁹ e abertura para o educando “[...] ser na sua particularidade e singularidade”⁵⁰; e o segundo aspecto diz respeito às “diversas formas de expressões religiosas e espiritualidades”⁵¹ em harmonia, o que também envolve a liberdade de escolher entre ser ou não religioso.⁵²

Ou seja, a pluralidade permite que haja igualdade mesmo com as diferenças, desde que o respeito e a tolerância religiosa sejam parte do contexto escolar. Diante disso, percebe-se que os “outros modos, religiosos ou não religiosos, de viver as relações humanas, no mesmo espaço social, demonstram a plausibilidade de outras possibilidades de existir e acreditar”⁵³.

A religiosidade, ao longo dos séculos, percorreu o caminho entre os contextos históricos e culturais num movimento dialético entre secularização e laicidade que, conseqüentemente, fez com que a religião deixasse “de ser o componente da origem do poder terreno, [...] cedendo espaço para que o Estado se distanciasse das religiões”⁵⁴.

Assim, a secularização torna-se um processo social que distancia os grupos sociais e/ou os indivíduos das normas religiosas. A questão do Estado laico abarca três aspectos relacionados à religiosidade: “[...] o afasta dos cultos religiosos; [...] reafirma a liberdade de expressão, de consciência e de culto, [...] não permite que esse Estado seja portador de uma confissão”⁵⁵. Nesse sentido, o Estado sendo laico não adota uma religião e ao respeitar os cultos e não adotar nenhum deles permite que as igrejas mantenham o seu próprio controle, ou seja, acontece uma transferência do religioso, do estatal para o privado.⁵⁶

No Brasil, a religiosidade – e o Ensino Religioso oficialmente aceito como parte do currículo das instituições escolares do Ensino Fundamental – representa uma questão complexa e tradicionalmente polêmica, porque envolve quatro pilares básicos: a laicidade do Estado, a secularização da cultura, o aspecto antropológico dos diversos credos e, ainda, a

⁴⁹ NOGUEIRA, 2017, p. 249.

⁵⁰ NOGUEIRA, 2017, p. 249.

⁵¹ NOGUEIRA, 2017, p. 249.

⁵² NOGUEIRA, 2017, p. 249.

⁵³ SILVEIRA, Emerson J. S. Intolerância, laicidade e Ensino Religioso. In: REIS, Marcos V. F.; SARDINHA, Antonio C.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in) tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 108.

⁵⁴ CURY, Carlos R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, 2004. [online]. p. 183.

⁵⁵ CURY, 2004, p. 183.

⁵⁶ CURY, 2004, p. 183.

individualidade do ser humano.⁵⁷ A laicidade no Brasil é ampla e emerge do dispositivo constitucional, conforme prescreve o Artigo 19 da Constituição Federal, de 1988:

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.⁵⁸

Observa-se que o direito e o respeito aos cultos é irrefutável, como também é a situação do Estado laico. Corroborando com essa temática o fato de que o Artigo 1º, inciso III, propõe como fundamento da República do Brasil a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação”⁵⁹. Ou seja, ao colocar a *cidadania* como *prevalência dos direitos humanos*, tem-se uma junção dos princípios nacionais e internacionais que os asseguram. Ainda assim, a Constituição Federal acrescenta outros direitos e deveres detalhados no Artigo 5º, dos quais se destacam:

VI- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII- é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII- ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.⁶⁰

Em suma, todo esse *arsenal* legal confere condições para que, com liberdade, todas as religiosidades, tais como, igrejas, opções de cultos ou sistemas filosófico-transcendentais, possam manifestar-se, reunir-se, ensinar, recrutar adeptos, etc. Enfim, é inegável que o segmento religioso disponha de meios de comunicação de massa e influência social.⁶¹

O educar “requer um cuidado com o desenvolvimento pleno da criança, no desabrochar das potencialidades virtuais que cada criança traz consigo singularmente”⁶². Porém, a contemporaneidade já internalizou o *cuidar* e o *educar* como ações intrínsecas e indispensáveis da Educação Infantil. O ideário assistencialista tomava como fundamentação o

⁵⁷ CURY, Carlos R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polemica entre a Igreja e o Estado no Brasil. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, 1993. p. 22.

⁵⁸ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.]. Confira também: PINTO, Antonio L. T.; WINDT, Márcia C. V. S.; SIQUEIRA, Luiz E. A. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 12.

⁵⁹ PINTO; WINDT; SIQUEIRA, 2000, p. 2.

⁶⁰ BRASIL, 1988, [n.p.].

⁶¹ CURY, 2004, p. 185.

⁶² NOGUEIRA, 2017, p. 230.

cuidar como ação básica e primordial, cujas práticas eram restritivas “aos cuidados elementares e básicos para o desenvolvimento físico-biológico”⁶³.

Nesse sentido, a Educação Infantil como modalidade responsável por abarcar “o processo de desenvolvimento infantil como preponderante na formação para uma cidadania plena e potencialidades da criança no seu aspecto global”⁶⁴, precisa envolver as múltiplas dimensões: “a antropológica, a fisiológica, a sociológica, a epistemológica, a lúdica, a artística, a afetiva, a religiosa e a espiritual”⁶⁵. E uma vez que a criança precisa ser considerada na sua integralidade, é preciso destacar que demanda atenção específica para cada dimensão que, apesar de diferentes, são complementares. Ou seja, a criança precisa ser compreendida como um todo, na sua intencionalidade pedagógica, levando-a a convivência em um mundo comum, com processos de aprendizagem e de participação. Nogueira salienta o fato de que a criança:

É lançada numa cultura religiosa específica do meio no qual se encontra. Entretanto, para além desta cultura religiosa, existem no mundo milhares de outras culturas religiosas, que o feito educativo não pode desconsiderar a importância de a criança conhecer. Num mundo globalizado, é extremamente importante o conhecimento dessa pluralidade levada para um âmbito tanto no que se refere à educação para o respeito da diversidade, quanto propiciar ao educando a liberdade de escolha da sua própria religião de forma imparcial. Levando o conhecimento religioso como ‘ciência’, sem proselitismo ou catequização do educando.⁶⁶

É nesse contexto que se observa determinada influência religiosa no aspecto cultural, que justifica a inclinação religiosa na criança de 0 a 5 anos. Os inúmeros conceitos que permeiam o contexto da educação, tal como se observa nas escolas públicas, está direcionado aos aspectos do educar e cuidar. Cuidar é o mesmo que velar, no sentido de zelar e de ter os olhos sobre alguém, enquanto o cuidado seria o mesmo que atenção, empenho, interesse.⁶⁷ Por educação tem-se a compreensão que é o mesmo que aprender a ser, aprender a aprender, tarefa que dura toda a vida e envolve indivíduos e instituições.⁶⁸ Então, na Educação Infantil, é possível perceber o quanto o educar e o cuidar encontram-se interligados através das práticas cotidianas planejadas com essa finalidade.

Nesse sentido, os indivíduos são como “objeto ao qual se dirige a educação e as instituições têm que garantir os direitos e a base logística [...] para viverem a plena

⁶³ NOGUEIRA, 2017, p. 230.

⁶⁴ NOGUEIRA, 2017, p. 230.

⁶⁵ NOGUEIRA, 2017, p. 230.

⁶⁶ NOGUEIRA, 2017, p. 230-231.

⁶⁷ AZEVEDO, Francisco F. S. Cuidar. In: AZEVEDO, Francisco F. S. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. p. 459.

⁶⁸ ABBAGNANO, Nicola. Educação. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 358.

cidadania”⁶⁹. É no processo de aprendizagem que a formação se constrói e à medida que acontece o seu desenvolvimento tornam-se cidadãos, pois, num sentido político, as crianças precisam experimentar, testar e conhecer até que possam ser capazes de construir suas próprias conclusões. Destarte:

A exigência da universalização do direito à Educação traz à luz o nexo entre Educação e democracia que não poucos pensadores do século XX evidenciaram (tais como J. Dewey, J. Maritain, S. Hessen, e R. Dottrens), e que constitui outra peculiaridade do discurso contemporâneo sobre a Educação, que se configura, assim, em termos decididamente pessoais e ideográficos: na base da Educação atual existe a preocupação de respeitar o homem em sua dignidade (universal) e em sua especificidade (individual), e a Educação configura-se essencialmente como um processo de remoção dos obstáculos que impedem o desenvolvimento, bem como de promoção das potencialidades próprias de cada pessoa.⁷⁰

Desse modo, se a educação consiste na promoção do desenvolvimento das potencialidades de cada ser em si, não é recomendável dissociar da Educação Infantil o privilégio “da dimensão da religiosidade ou espiritualidade do ser humano”⁷¹. E corrobora com tal afirmativa as palavras de Paul Tillich, quando assegura que “[...] à diferença de outros seres vivos, o homem também tem preocupações espirituais, isto é, estéticas, sociais, políticas e cognitivas”⁷².

As socializações primárias religiosas, oriundas das experiências familiares que as crianças recebem, são refletidas na diversidade na sala de aula. A criança desde a infância desenvolve suas potencialidades, tornando evidente “que o conceito de infância é uma construção social que cada tempo histórico tende a colocar em uma padronização específica de cada contexto histórico-social”⁷³. Contudo, mesmo que o caráter religioso seja inicialmente um elemento hereditário, pode-se afirmar que ele também é educacional,⁷⁴ considerando que, tanto na família quanto na escola, são tratadas questões referentes à religião.

Inclusive, a religião:

É a dimensão de profundidade do ser humano: O ser busca a transcendência; na busca pela transcendência através de um sentido para sua condição limítrofe vê-se inserido numa realidade já dada com símbolos que irão dar-lhe condições de entrever um significado para sua existencialidade convocada. Então: qual o sentido da existência? O humano não contenta-se com sua situação limite da finitude, busca transcender esta condição dada; na primeira infância a criança apesar de não conseguir fazer indagações a respeito do sentido do ser, ela tem a fase do "porquê: A criança indaga-se pela existência das coisas, dos seres, do cosmos, poderíamos

⁶⁹ NOGUEIRA, 2017, p. 232.

⁷⁰ ABBAGNANO, 2007, p. 358.

⁷¹ NOGUEIRA, 2017, p. 232.

⁷² TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1985. p. 5.

⁷³ TILLICH, 1985, p. 5.

⁷⁴ NOGUEIRA, 2017, p. 234.

assim dizer que há uma indagação filosófica e epistemológica de maneira pré-consciente.⁷⁵

Os âmbitos econômico, educacional, social, sexual, religioso, ou qualquer outro, sempre foram conduzidos pelo aspecto valorativo, entretanto, os significados e as normas referentes à moralidade e a ética são consequências da cristandade que, até o início do século XIX, foram predominantemente titulares do sentido existencial dos sujeitos.⁷⁶ A partir do século XIX, a globalização proporcionou transformações no conceito *inicial* de infância. Outrora, a criança era compreendida como construto histórico-social. Entrementes, hoje é colocada um tanto quanto diferente de quando apenas recebia:

[...] mensagens transmitidas culturalmente de forma a catequizá-lo para uma única devoção religiosa [...]. Factualmente, estes dados históricos das religiões mundiais fazem parte desde os primórdios da ancestralidade como pluralismo de princípio. Portanto, imprescindível que tal conhecimento seja transmitido como parte da formação da criança [...]. A ambiência escolar numa cultura predominantemente cristã, ainda que subliminarmente, propicia de certa maneira à catequização na infância. Por isso, é necessário o uso de um discurso crítico na transmissão desse saber do religioso, levando o educando a vislumbrar para além da sua realidade cultural religiosa.⁷⁷

Mas, ressalta-se que a questão da espiritualidade na escola é complexa a partir do envolvimento dessas duas instituições sociais fundamentais na formação da criança – família e escola. Cabe, inclusive, um questionamento sistemático: como que a espiritualidade, na escola, se manifesta e qual a sua relação com a tradição religiosa familiar? Assim, recorre-se ao fato de que tanto a família quanto à escola são elementos propulsores do desenvolvimento do ser humano.⁷⁸ Para Maria Dessen e Ana Polonia:

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.⁷⁹

⁷⁵ VALE, Rosângela M. A Dimensão da Fé na Perspectiva de Paul Tillich. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (ANPTECRE), V, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPTECRE, 2015. p. 742-743.

⁷⁶ NOGUEIRA, 2017, p. 234.

⁷⁷ NOGUEIRA, 2017, p. 235.

⁷⁸ BRANDENBURG, Laude E. A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SOARES, Afonso M. L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 63.

⁷⁹ DESSEN, Maria A.; POLONIA, Ana C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paideia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. p. 21.

Logo, se a família e a escola são fundamentais para e na formação integral do ser humano, pressupõe-se que a dimensão religiosa – afim de que haja respeito –, a compreensão e a aceitação da diversidade estão vinculadas à formação da identidade, “numa compreensão da codificação dos ritos, da consciência moral, entre outros e esse processo educativo está em todo lugar, desde os formais aos não formais”⁸⁰.

E estes lugares formais e informais são locais coletivos de conhecimento, por isso, tanto a escola quanto a igreja, bem como a família, são exemplos desses espaços. Porém, o enfrentamento acontece na escola pelo fato de ser o lugar dos (des) encontros de todas as religiões. E mesmo que tal enfrentamento seja evitado ou traga receio, os conflitos e desavenças sobre religiosidade são sociais. De acordo com o Artigo 3º, 3.3, da *Declaração de princípios sobre a tolerância*:

A necessidade de discutir as questões religiosas dos que professam a fé ou não, principalmente no ambiente escolar é latente, pois medidas precisam ser asseguradas, na igualdade dos direitos dos grupos humanos, em especial, aos que estão em estado de vulnerabilidade social ou economicamente desfavorecidos, respeitando a autenticidade de sua cultura e de seus valores e de facilitar, sobretudo pela educação, sua promoção e sua integração social.⁸¹

Vale ressaltar que cabe a escola a promoção do diálogo a respeito das diferentes manifestações religiosas e culturais para que haja tolerância e integração social. Nesse sentido, Faustino Teixeira traz à tona a questão do diálogo multicultural como alternativa para uma educação para a mudança e para a tolerância, com início no período da infância, tendo em vista que sensibilizar crianças torna-se, muitas vezes, mais fácil que sensibilizar pessoas em fase adulta.⁸² É imprescindível uma educação que respeite a diversidade, uma vez que as “religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas, também, autenticamente preciosas”⁸³.

Segundo Faustino Teixeira, três são os requisitos para o diálogo inter-religioso:

[...] a humildade: experimenta-se a consciência dos limites e a percepção da presença de um ministério que a todos ultrapassa; [...] a convicção religiosa: o dialogo necessita partir de um fundamento, de algo que o sustente; [...] e a abertura à verdade: que os interlocutores estejam dispostos, não somente a aprender e receber

⁸⁰ GAIGHER, Elorania K. A. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018. p. 32.

⁸¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Paris: UNESCO, 1995. [online]. p. 14.

⁸² TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C. S. STRECK, Danilo; FOLLMANN, José I. (orgs.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 35.

⁸³ STRECK, Gisele W. O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. *Revista Pistis & Práxis*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 261-276, 2012. p. 272.

os valores positivos presentes nas tradições religiosas dos outros, mas igualmente disponíveis e abertos à verdade que os envolve e ultrapassa.⁸⁴

Assim, o respeito à religiosidade das crianças, no contexto escolar, torna-se espaço na educação para a tolerância, ao proporcionar o diálogo e a sensibilidade para uma convivência harmônica entre as diferentes tradições religiosas. Dessa forma, a religiosidade na Educação Infantil tem a incumbência de iniciar o processo de compreensão e aceitação das diversidades como algo comum ao ser humano que, ao abrir possibilidades de diálogos, conseqüentemente, promove uma educação para tolerância onde o respeito pela maneira de ser e de crer do outro seja uma atitude intrínseca no cotidiano. “A diversidade religiosa deve ser reconhecida, não como expressão da limitação humana ou fruto de uma realidade conjuntural passageira, mas como traço de riqueza e valor. [...] a diferença deve suscitar não o temor, mas a alegria [...]”⁸⁵.

A influência religiosa no contexto escolar precisa considerar a situação brasileira plurirreligiosa com características marcantes de diversidade, na qual é, também, influenciada pelo ser humano, por isso, “[...] precisa dar conta da diversidade, em termos de diferentes tradições religiosas presentes, tanto na sociedade brasileira como na escola”⁸⁶. E ainda há de se considerar “a ausência de formação e estudos que abranjam assuntos sobre o pluralismo religioso [...]”⁸⁷, pois, os/as professores/as não têm orientações teóricas – suficientes e adequadas – a respeito do pluralismo religioso brasileiro.

A pluralidade cultural e religiosa deve ser trabalhada na Educação Infantil sob o respaldo sistemático, oficializado e documentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no qual é mencionado que:

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de Educação Infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança.⁸⁸

Essa ampliação de horizontes, preconizada no referido documento, abarca em sua totalidade as experiências e vivências que a criança participa. O que resulta em mudança social, pois, suas interações, reflexões e sentimentos serão marcados com tais conhecimentos. É fato que as escolas precisam superar práticas preconceituosas e intolerantes, afinal, são aprendizados e conhecimentos acerca do que é diferente ou ainda desconhecido nos campos

⁸⁴ TEIXEIRA, 2006, p. 33-37.

⁸⁵ TEIXEIRA, 2006, p. 37.

⁸⁶ STRECK, 2012, p. 262.

⁸⁷ GAIGHER, 2018, p. 40.

⁸⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998. [online]. p. 29.

político, social ou religioso, por exemplo. Todavia, ao considerar que na Educação Infantil é possível trabalhar a afetividade, valores e outros aspectos subjetivos, o/a professor/a “constitui-se, portanto, parceiro (a) mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas”⁸⁹, rumo a uma prática pedagógica não excludente e que trabalhe a tolerância como princípio.

As instituições de ensino em suas práticas cotidianas, às vezes, deixam escapar alguma manifestação da religiosidade de quem geralmente está à frente de um grupo, onde é priorizada alguma religião em detrimento de outras. Isso faz com que haja a exclusão ou o desrespeito pelas manifestações das demais religiões que são totalmente desconsideradas.

Antônia Pereira dos Santos salienta que o/a professor/a de Educação Infantil – e de Ensino Religioso – também é parte da educação integral da criança, porque participa promovendo práticas pedagógicas que envolvem os valores e aspirações, ou seja, elementos que propiciam transformações nos sentimentos e nas ações que auxiliam na sua formação como cidadão. Observe que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que passa a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.⁹⁰

Cabe às escolas, portanto, a atribuição de facilitar e de promover o conhecimento acerca da riqueza e da diversidade cultural e religiosa que o Brasil dispõe. A Educação Infantil precisa superar-se e alcançar o aspecto do cuidar sendo este compreendido como “um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”⁹¹, para que, então, possa acontecer o reconhecimento das habilidades entre as crianças. O/a professor/a, ao integrar-se como mediador nessa relação de troca, intervém nas dificuldades de convivência, propondo os novos saberes e as novas experiências.

A velocidade com que as informações estão sendo veiculadas, nos meios de comunicação, evidencia a emergência de atenção ao pluralismo religioso, tendo em vista que todos esses conhecimentos mundiais estão muito próximos ao ser humano.⁹² Tanto a família quanto a escola precisam se adequar para que as orientações, em relação às crianças, não

⁸⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO, 1998, p. 30.

⁹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO, 1998, p. 23.

⁹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO, 1998, p. 24.

⁹² NOGUEIRA, 2017, p. 250.

sejam socializadas com influências pessoais, intolerância e repletas de pré-conceitos, já que elas estão em formação e precisam ter a oportunidade de conhecer e, assim, desenvolver e formar sua própria opinião. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de inserção de uma educação que inclua os valores na Educação Infantil, uma vez que nessa fase a criança apresenta maior facilidade de absorver os conhecimentos advindos de suas experiências.

A análise desenvolvida até aqui evidencia que a influência religiosa na Educação Infantil tem dois vieses primários e complementares, o familiar e o escolar. A partir dos quais, faz-se necessário considerar o aspecto cultural enquanto elemento indispensável para a formação de uma identidade social capaz de refletir acerca das diversidades com respeito e criticidade. A religiosidade é influenciada pelas vivências familiares, mas precisa, também, ser conhecida enquanto diversidade, para não ser tratada com indiferença, mas com respeito. Por isso, no próximo capítulo, será feita uma análise sobre a presença do fenômeno religioso no âmbito da Educação Infantil.



2. A PRESENÇA DO FENÔMENO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existe uma série de valores universais que permeiam a vida do ser humano desde que ele nasce até o fim dos seus dias e que também estão presentes, de certa forma, em todas as religiões. Destacam-se, dentre eles, o amor e o respeito ao próximo. Da mesma forma, a família é compreendida, de geração a geração, como um bem com importância ímpar para a sociedade, pois, nessa instituição, inicia-se o modelo de coletividade que a criança aprenderá a conhecer e compreender para viver em comunidade.

Nesse processo, a dimensão cultural das religiões organiza-se num cosmos social e a manifestação do sentimento religioso é algo intrínseco do ser humano,⁹³ do mesmo jeito como os valores o são. Tanto a escola quanto a família são *convocadas* socialmente a ensinar valores em todo o tempo. Portanto, este capítulo conceitualiza valores, religião e família sob o argumento de auxiliar na formação, ao considerar, ainda, que toda criança precisa de direcionamento, orientação e conhecimento.

2.1 As influências religiosas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil

O ser humano é influenciado socialmente dentro de sua cultura e desde os primeiros anos de vida é político e culturalmente *forjado*, a partir das relações com o outro passa a firmar processos identitários, tendo em vista os contatos da criança com os adultos e com outras crianças. Ela torna-se, então, produto de seu tempo, dos valores de sua sociedade e passa a se identificar consigo mesma, obtendo noções de pertencimento num conceito mais amplo de cultura ou culturas que são semeadas no mesmo espaço e que são transmitidas nos diálogos inter- religiosos,⁹⁴ ou multiculturais,⁹⁵ dentro da família e da escola.

A família durante muito tempo tem sido a instituição mais importante na educação de crianças, pois o próprio processo de imagem do que era a criança como sujeito mudou no decorrer da história. De acordo com Maria Barreto, estavam a cargo da família os ensinamentos mais importantes na formação subjetiva da criança.⁹⁶

Mesmo assim, a invisibilidade da Educação Infantil perdurou por mais algum tempo no Brasil. Quando a escola assumiu essa função – de socialização e de cuidados – também

⁹³ TILLICH, Paul. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009. p. 195.

⁹⁴ Entende-se como um diálogo entre as diversas religiões de modo a incentivar o respeito mútuo.

⁹⁵ A coexistência de várias culturas – subculturas e contraculturas.

⁹⁶ BARRETO, Maria A. O. C.; BARRETO, Flávia O. C. *Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Érica, 2014. p. 11.

assumiu responsabilidades sociais que vão além do ensinar a ler e escrever. É a Educação Infantil a fase que contempla os maiores processos de mudança e desenvolvimento humano nos campos histórico, social e cultural, juntos e em contínuo desenvolvimento:

As características biológicas preparam o indivíduo para interagir com o mundo social e modificá-lo e essa relação termina por influenciar a construção de suas próprias características biológicas, psicológicas e sociais, num processo contínuo de complexificações crescentes.⁹⁷

Essas características mostram-se entrelaçadas no decorrer do desenvolvimento psíquico da criança, pois os diversos campos de desenvolvimento contribuem para a constituição do pensamento, como sujeitos em processo de desenvolvimento. Por isso, os elementos com significação social, tanto para a família quanto para a sociedade, são categorizados através da abstração e são assimilados pela criança de forma a constituir significado concreto. As informações asseguram um percurso de invisibilidade latente das crianças havendo, predominantemente, a consolidação de práticas filantrópicas e assistenciais por séculos. Foi a partir da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se iniciou o longo processo de desenvolvimento de garantia dos direitos já estabelecidos na Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 3º que prescreve:

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-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, afim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.⁹⁸

Nesse processo, a Educação Infantil foi agregada à Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. O que indica sua importância para a educação e para as crianças, incluindo a exigência de práticas pedagógicas significativas de integração. Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no uso de suas atribuições, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, dentre outras orientações,⁹⁹ apresentou os conteúdos mínimos para serem trabalhados nesse segmento, com vistas ao “desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. Todavia, esse documento não inclui o Ensino Religioso como área de conhecimento

⁹⁷ ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. A Educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013. p. 44.

⁹⁸ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO, 1998, p. 14.

para essa fase do ensino”¹⁰⁰. Na ausência e na dificuldade de encontrar material didático específico, bem como fontes bibliográficas relacionadas a essa modalidade de ensino, os/as professores/as acabam por recorrer aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) para o 1º Ciclo, no intuito de adaptar os conteúdos.¹⁰¹ Verifica-se, contudo, que a religião é “parte integrante da formação básica do cidadão, que começa na Educação Infantil e prossegue no Ensino Fundamental”¹⁰². Segundo Silvana Santos:

A contribuição dessa disciplina possibilita despertar o aluno para os aspectos transcendentais da existência. Cabe ressaltar que esse processo é permeado de ações, gestos, palavras, símbolos e valores que só adquirem significado na vivência e partilha.¹⁰³

É na Educação Infantil que o maior período de possibilidades de interação social acontece. E como as crianças são naturalmente curiosas, acabam por concentrar-se em descobertas e socializações de experiências com o outro, que lhes farão desenvolver-se e alcançar maturidade para que sejam capazes de resolver os desafios e os conflitos que lhes sobrevierem com segurança. Marieta Nicolau afirma que na Educação Infantil “a criança está construindo uma estrutura de pensamento e essa construção vai sendo realizada à medida que ela interage com o meio, incorporando e transformando as informações que dele recebe”¹⁰⁴. O ambiente da Educação Infantil é estimulante e, conseqüentemente, a criança tende a perceber que existem normas de convivência, o respeito às ideias do outro, que existem pessoas diferentes e que esse conjunto de princípios são, na verdade, os *valores* que representam as normas e as concepções para que o ser humano possa viver em sociedade.

A maior diferença entre o ambiente familiar e o escolar consiste no planejamento existente do ensino, pois no ambiente escolar há os objetivos, conteúdos contextualizados e significativos, metodologia e estratégias de ensino, observação ao aspecto coletivo, individual e da diversidade existente. Enquanto a família desenvolve uma sistemática de ensino e convivência própria, que parte das crenças e preceitos dos responsáveis, sem muito planejamento ou processos.

As atividades escolares precisam ser isentas de crenças, costumes ou preconceitos, pois, à medida que aprendem brincando e desenvolvem os aspectos cognitivos e sociais, deve-

¹⁰⁰ SANTOS, Silvana F. *Ensino religioso: uma perspectiva para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: IBPES, 2009. p. 63.

¹⁰¹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997. [n.p.].

¹⁰² SANTOS, 2009, p. 63.

¹⁰³ SANTOS, 2009, p. 63.

¹⁰⁴ NICOLAU, Marieta L. M. *Textos básicos da educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990. p. 96.

se criar “situações desafiadoras que levem a criança a pensar, levantando hipóteses, refletindo e procurando respostas”¹⁰⁵.

Seguindo esta análise, Marilac Oleniki e Viviane Daldegan salientam sobre a questão do conteúdo da *alteridade* com vistas a “explorar com a criança o seu próprio universo, a sua convivência e relação com as pessoas que o cercam e com o transcendente que constituem o universo”¹⁰⁶. Pode-se dizer que o propósito social da religião está na condução da criança da Educação Infantil à descoberta de si e do outro, para um mundo mais justo e solidário.¹⁰⁷

Portanto, tão importante quanto os conteúdos são os objetivos, uma vez que estes direcionam toda a metodologia a ser utilizada. Sonia Kramer contribui com a questão ao propor uma série de princípios metodológicos, principalmente na Educação Infantil. Segundo ela:

Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade; observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades; confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua autoimagem positiva; propor atividades com sentido, reais e desafiadoras, para as crianças, que sejam, pois, simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e criticidade; favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social; e enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação.¹⁰⁸

Associar a religiosidade na Educação Infantil torna-se importante e necessário, pois se a proposta “é assegurar a formação de valores ao cidadão, devendo ser concebido como atividade cientificamente neutra e ser interpretado como área de conhecimento, caracterizando, assim, a intencionalidade educativa”¹⁰⁹, têm-se possibilidades de aprendizagem significativas e que corroboram para a formação das crianças.

A respeito dos valores humanos fundamentais, destaca-se que seu conceito não está relacionado, como se pensa, à área antropológica ou filosófica, mas à área econômica. Em seu artigo, Otfried Höffe explica que nem a ética filosófica nem a filosofia moral admitem tal expressão.¹¹⁰ Fala-se de bem de virtude - *agathon*, *arete*, *virtus*; ou de dever - *kathêkon*, *officium*. A terminologia *virtude*, ou melhor, *virtude moral*, concebe o “ideal da educação e da

¹⁰⁵ SANTOS, 2009, p. 65.

¹⁰⁶ OLENIKI, Marilac L. R.; DALDEGAN, Viviane M. *Encantar: uma prática pedagógica do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64.

¹⁰⁷ SANTOS, 2009, p. 66.

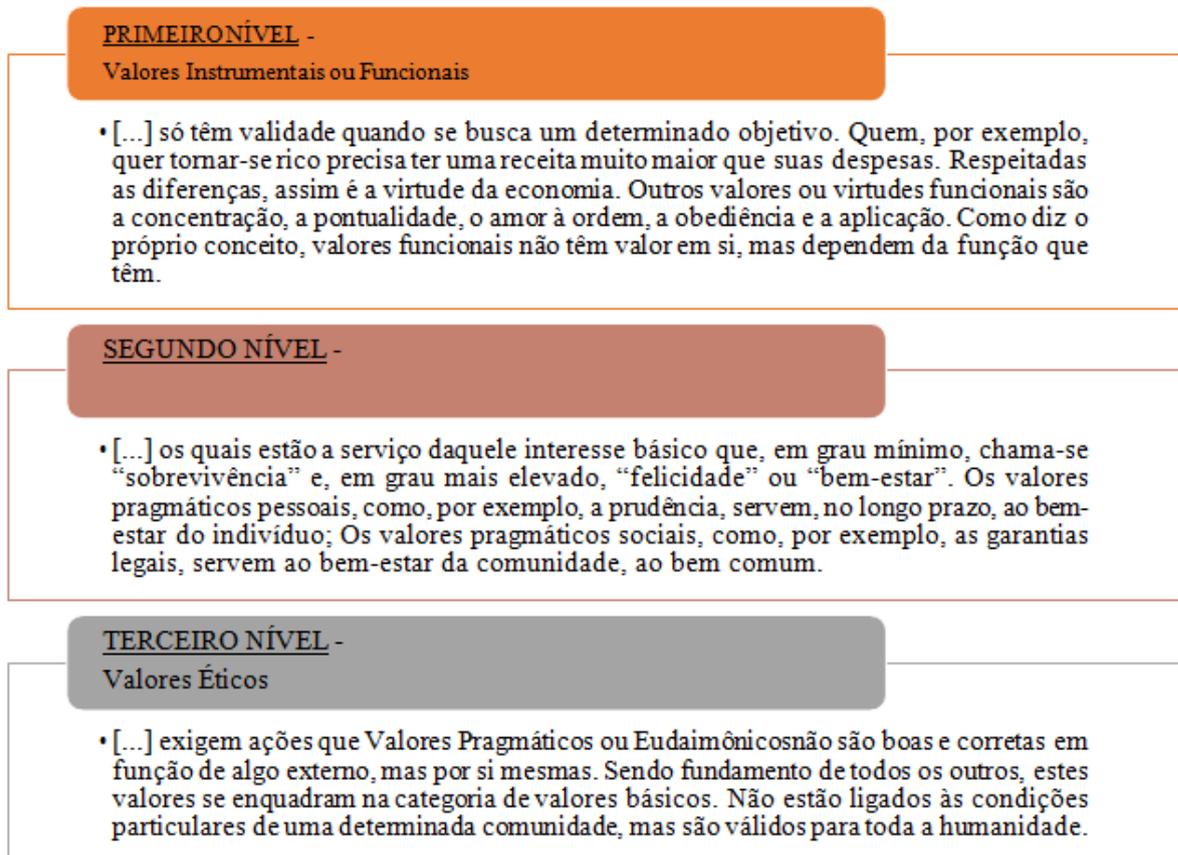
¹⁰⁸ KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991. p. 38.

¹⁰⁹ SILVA, Isaac P. Ensino religioso em sala de aula: contribuições à formação do aluno e à aprendizagem de valores. *Revista Unitas*, Vitória, v. 2, p. 166-174, 2014. [online]. p. 169.

¹¹⁰ HÖFFE, Otfried. Valores em Instituições democráticas de ensino. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 463-479, 2004. p. 269.

autoeducação para uma excelente personalidade”¹¹¹. Já a expressão *dever moral*, por sua vez, demarca os preceitos realizados “à luz de uma lei moral necessária”¹¹². O nome *valor*, que emerge da economia, foi assumido pela ética e acaba por traduzir “o modelo de orientação ou aquelas representações orientadoras de nossas ações. No caso da ética descritiva, de fato e, no caso da ética normativa, com fundamento”¹¹³. O autor acrescenta que, referente à questão de valores, há três grupos e três níveis, respectivamente, conforme a figura a seguir:

Figura 2. Níveis dos Valores¹¹⁴



A reflexão, então, passa a ser exclusiva desse terceiro nível – valores éticos – pelo fato de que essa perspectiva está mais próxima da educação propriamente dita. Sabe-se que os valores devem tornar-se características da personalidade que não podem ser verbais, mas vividos, experienciados, exercitados, aprendidos. Por exemplo, “não nos tornamos justos ou tolerantes por meio da leitura de tratados sobre justiça ou tolerância, mas pela ação justa e

¹¹¹ HÖFFE, 2004, p. 269.

¹¹² HÖFFE, 2004, p. 269.

¹¹³ HÖFFE, 2004, p. 269.

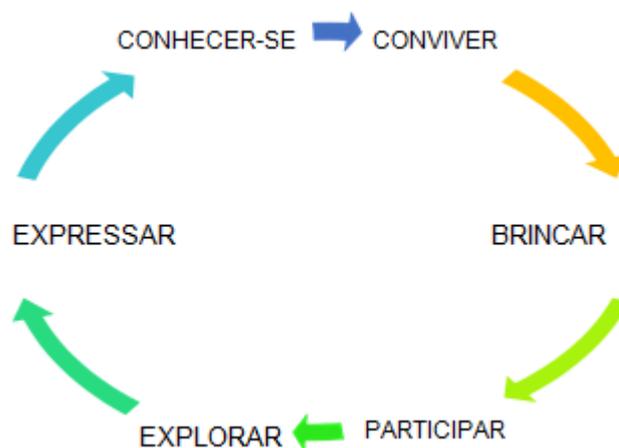
¹¹⁴ Elaborada pela autora à luz das concepções de Otfried Höffe. Para obter mais detalhes, consultar: HÖFFE, 2004, p. 269-270.

tolerante”¹¹⁵. Destaca-se que não é apenas na escola que se aprende a respeito dos valores morais. Seus limites encontram-se na bagagem familiar, cultural e nas influências externas que a criança traz consigo.¹¹⁶

Responsabilizar a escola por todos os defeitos de formação significa desconhecer os seus limites. Entre as possibilidades que restam à escola está um variado conjunto de recursos didáticos como histórias, filmes, encenações, mas, sobretudo, a forma como são ministradas as aulas, até mesmo as de matemática ou de física. O estilo do ensino e o exemplo do professor e, não por último, a forma de administrar e dirigir a escola também tem um papel importante.¹¹⁷

Na Educação Infantil, a criança é estimulada para desenvolver habilidades e competências. Assim sendo, a prática pedagógica na Educação Infantil precisa inicialmente considerar as especificidades desse público que basicamente é composto por crianças de 1 aos 5 anos de idade e que, por sua vez, desenvolvem suas habilidades a partir das interações sociais. De acordo com a BNCC, nessa primeira etapa da Educação Básica, há dois eixos estruturantes, a saber: as interações e as brincadeiras. Nesses eixos, “devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”¹¹⁸. Veja a figura abaixo:

Figura 3. Direitos de aprendizagem¹¹⁹



Esses direitos de aprendizagem auxiliam na compreensão de que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, entende a criança como:

¹¹⁵ HÖFFE, 2004, p. 477.

¹¹⁶ HÖFFE, 2004, p. 477.

¹¹⁷ HÖFFE, 2004, p. 477-478.

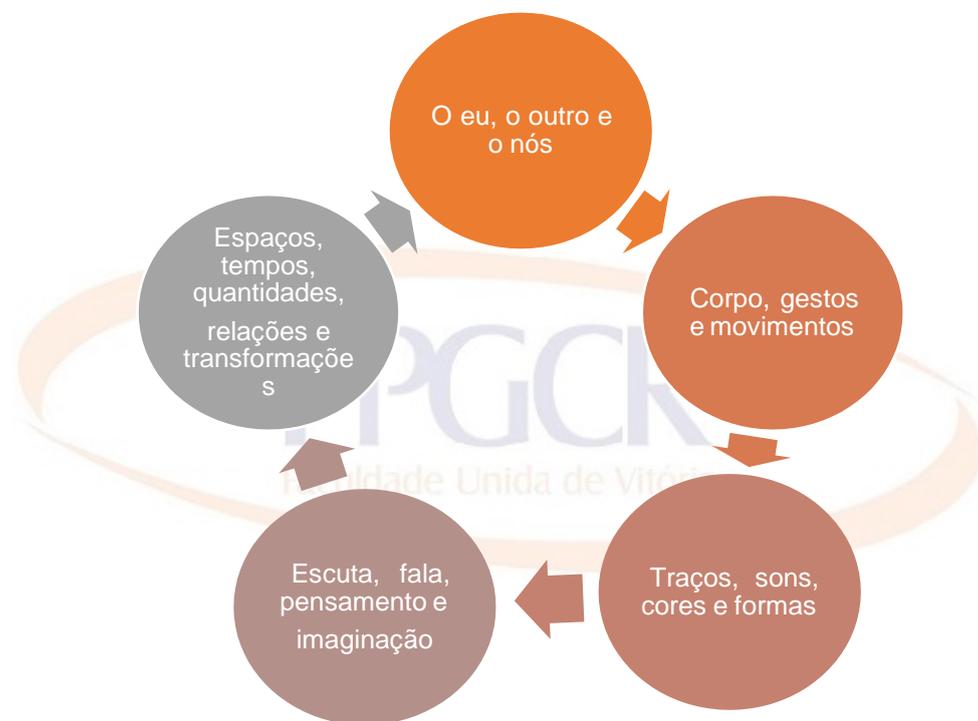
¹¹⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2017. p. 25.

¹¹⁹ Elaborada pela autora a partir de informações extraídas da BNCC. Para obter mais detalhes, confira: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 25.

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.¹²⁰

Pois, toda a prática cotidiana parte desses pressupostos, considerando os direitos de aprendizagem para poderem organizar-se de modo que os “cinco campos de experiências” – conforme a figura 4 – sejam utilizados a fim de que as crianças possam aprender e se desenvolver.

Figura 4. Campos de experiência¹²¹



Juntam-se aos seis direitos de aprendizagem e aos cinco campos de experiências as práticas pedagógicas que envolvem o trabalho sobre a religiosidade da criança, uma vez que, nessa fase, inicia-se o processo de construção de identidade – como dito anteriormente – e torna-se pertinente “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, entre família e escola, pois é nessa fase que se inicia o conhecimento das culturas plurais, dialogando com a riqueza e a diversidade das famílias e da comunidade escolar”¹²².

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, preconiza que:

¹²⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010. [online]. [n.p.].

¹²¹ Elaborada pela autora a partir de informações extraídas da BNCC. Para obter mais detalhes, confira: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 25.

¹²² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 1.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.¹²³

Diante ao exposto, os alunos – principalmente os de 4 e 5 anos, especificadamente, foco desse estudo – da Educação Infantil não têm o componente curricular do Ensino Religioso. Contudo, a BNCC referencia os seis direitos de aprendizagem para garantir a ampliação dos conhecimentos através dos campos de experiência, para aprenderem a ouvir e a serem ouvidos, a respeitar e serem respeitados, a escolher e a respeitar a escolha do outro. Enfim, a desenvolverem o senso crítico e o exercício da cidadania.

E para operacionalizar parte destas garantias de direitos, os/as profissionais desses segmentos, referindo-se aos professores e às professoras da Educação Infantil, utilizam-se recurso metodológico motivador, no intuito de aplicarem técnicas e recursos didáticos no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Nesse ínterim, a prática pedagógica na Educação Infantil se consolida através da expressão das crianças, fato que é inerente ao ser humano cuja necessidade se dá de diferentes formas, tais como, pela música, dança, teatro, oratória – ao falar – etc., desde que estejam brincando. Brincar de aprender na Educação Infantil é um ofício peculiar para aqueles/as que estão nessa fase do desenvolvimento. Para Antonia Santos:

Trabalhar multiculturalidade, afirmação de sua identidade, o autoconhecimento mostrando a espiritualidade e liberdade de expressão não como características religiosas e como doutrinações, nem condução de ritos e crenças com formas específicas, mas uma reflexão sobre o mundo.¹²⁴

Na Educação Infantil do município de Vila Velha, as instituições escolares promovem Projetos Pedagógicos que abordam questões de religiosidade, como: festas folclóricas, cultos, orações, músicas, brincadeiras, atividades de datas comemorativas cristãs, etc. Há também a necessidade da inserção de projetos referentes aos costumes religiosos da cultura africana, posto que “somos descendentes de negros que se misturaram com os índios e brancos vindos da Europa”¹²⁵. Deste modo, o cotidiano do contexto escolar, está repleto de processos religiosos individuais, nos quais, a pluralidade cultural e religiosa contribui para a formação da criança. Na próxima seção, serão analisados alguns aspectos ligados à influência religiosa no contexto familiar.

¹²³ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹²⁴ SANTOS, Antonia P. *Educação Infantil e religiosidade: papel pedagógico do professor*. São Leopoldo: Novas Edições Acadêmicas, 2015. p. 13.

¹²⁵ SANTOS, 2015, p. 24.

2.2 As influências religiosas no contexto familiar

Ao falar de família, é natural incluir a infância na elaboração de um esclarecimento que possa contextualizar os valores. Apesar do conceito de infância ter surgido posterior ao percurso da evolução da humanidade, bem como as alterações sobre a forma de criar e educar as crianças, é sabido que estas formas sempre estiveram condicionadas por macro variáveis do social e por ideários próprios de cada época, cultura e grupo social.¹²⁶

Procedem-se “as moralidades, cada qual priorizando certos valores”¹²⁷, que até hoje são aceitos ou recusados dependendo das concepções familiares assimiladas a partir do contexto social, cultural e político vivenciado.¹²⁸ Destaca-se, nesse movimento, que o século XX trouxe três aspectos relevantes, os quais antecederam às situações atuais e, talvez, as justifiquem, tendo em vista que as famílias enfrentam diversos contextos sócio-históricos, conforme demonstra a próxima figura:

Figura 5. Aspectos sócio-históricos da família¹²⁹

1º aspecto: Num período entre 40 a 50 anos, a autoridade dos adultos sofreu uma drástica alteração, a valorização em excesso passa a receber críticas e é, literalmente, abandonada. “[...] sobretudo para as famílias de camadas médias, uma vez que a maneira de educar, impondo a obediência aos filhos, é um padrão mais comum entre as de camada popular”;

2º aspecto: a consistência das regras e normas até então consolidadas vai perdendo importância, tornando-se quase inadequada ou refutadas, o que causa insegurança nos pais, deixando-os constrangidos quanto ao que devem ou não fazer. Além de abrir espaço “para uma desorganização das práticas, podendo ser interpretado como descaso para os filhos e colocando estes adultos como negligentes”;

3º aspecto: extrema valorização “da autonomia e do bem-estar das crianças” em detrimento à modificação dos papéis dos pais.

¹²⁶ BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. Cuidado e negligência na educação da criança na família. In: MOREIRA, Lúcia V. C.; CARVALHO, Ana M. A. (orgs.). *Família e educação: olhares da psicologia*. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 19.

¹²⁷ BIASOLI-ALVES, 2008, p. 19.

¹²⁸ BIASOLI-ALVES, 2008, p. 23.

¹²⁹ Elaborada pela autora à luz do pensamento de Zélia Biazoli-Alves. Saiba mais em: BIASOLI-ALVES, 2008, p. 19-21.

Não bastassem as alterações no interior das famílias, também são notáveis as suas diferenças, ou seja, os tipos de famílias foram reorganizados. Mesmo mantendo uma estruturação da vida em grupo, continua como responsável pela criação e educação das gerações mais novas e sua composição se difere das famílias tradicionais. A família tem especificidades que a distingue de qualquer outra instituição. Nela se defrontam e se compõem as forças da subjetividade e do social. Portanto:

Ela irá levá-la, como sujeito de aprendizagem social, a interiorizar um mundo mediado, filtrado pela sua forma de se colocar perante ele; assim, os padrões, valores e normas de conduta do grupo em que ela está inserida serão admitidas de modo singular a criança, que por sua vez irá assimilá-lo segundo suas idiosincrasias.¹³⁰

Mediante ao exposto, observa-se que:

No mundo ocidental e cristão, sucederam-se diversas modalidades, cada qual priorizando certos valores, recusando ou aprovando formas mais ou menos extremas de se lidar com a afetividade, a concessão de liberdade/autonomia à criança, a consciência, das políticas, a autoridade dos adultos em relação aos filhos e a busca de orientação.¹³¹

Não obstante, identifica-se que as famílias precisaram ajustar suas concepções ou reformulá-las, conforme o período vivenciado, tendo em busca sua consolidação como instituições sociais. Todavia, ressalta-se que as alterações históricas não foram lineares ou sistemáticas. Muitas vezes se convergiram, outras tantas se divergiram, mas, o que importa é que a moralidade reuniu valores intrínsecos à formação da criança, seja em qualquer tempo. A despeito das alterações que se fazem necessárias, a Educação Infantil “exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais”¹³², ocasião que demanda que a escola, por sua vez, também precise rever seus dogmas e práticas pedagógicas *ultrapassadas*. O que exige mudanças em toda a sua estrutura.¹³³ Com base nesses pressupostos, há definições que Pierpaolo Donati coadunou no livro intitulado *Família no século XXI*, que esclarece, conceitualmente, a família a partir de uma visão relacional, contemporânea e *renovada* do termo.¹³⁴

¹³⁰ GOMES, Jerusa V. Socialização: um problema de mediação. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1990. p. 59.

¹³¹ BISOLI-ALVES, 2008, p. 20-21.

¹³² OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna A. S.; OMOTE, Sadao; GIROTO Cláudia R. M. (orgs.). *Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 15-31.

¹³³ OMOTE, 2015, p. 17.

¹³⁴ DONATI, Pierpaolo. *Família no século XXI: abordagem relacional*. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 29.

Diz-se visão relacional devido ao fato de que a sociedade a partir da maior mobilidade humana, no sentido de ir e vir com mais facilidade, assim como a informação, tende a multiplicar suas relações e interações, “[...] diante da qual o uso da abordagem relacional resulta-se mais eficiente. É necessária uma visão relacional porque o mundo se torna relacional para compreender a realidade e, de modo especial, a família, em ambiente complexo”¹³⁵, e inicia evidenciando que outrora a “família fosse um todo unificado, não havia uma individualização tão acentuada dos seus membros”¹³⁶, e dentre os conceitos apresentados, destacam-se:

A família é um grupo social primário, mas não um grupo qualquer. [...] é o reconhecimento da existência da reciprocidade nas relações entre os sexos, com as suas consequências sobre as gerações (e, pois, com o conjunto das expectativas que delas derivam), que transforma o mero grupo (família como “relação intersubjetiva”) numa instituição social (família como relação sistêmica’). Onde esse reconhecimento não existir (*sic*), as relações permanecem no estágio da simples convivência (sem vínculos de reciprocidade).¹³⁷

Descreve a respeito da pluralização das formas familiares, o que segundo o referido autor:

Equivale a legitimar a idéia (*sic*) segundo a qual deveríamos considerar família todos os modos de convivência (o conceito de casal torna-se evanescente), com ou sem matrimônio, entre sexos diferentes ou iguais, com dois genitores ou um só (e genitores naturais, ou somente legais), até todas as formas de “arranjos de vida” (*living arrangements*) virtualmente possíveis, sob a única condição de que os indivíduos envolvidos sintam-se ligados por relações afetivas e de cuidados recíprocos – particularmente intensas, independentemente do tempo de duração e das modalidades destas relações.¹³⁸

E ainda apresenta as transformações da família, o que denominou de *morfogênese familiar*, justificando-se que desde o século XIX já foi possível perceber algum debate sobre sua *crise*. Contudo, salienta que “[...] se por crise se entende o progressivo enfraquecimento da família, como se ela estivesse perdendo continuamente relevância social, certamente a tese resulta equivocada”¹³⁹, pois, assevera que:

Ao contrário, se por crise se entende o emergir de tensões nas relações conjugais e entre gerações que levam a fenômenos de instabilidade (crescimento das separações e divórcios) e reestruturação das redes familiares, então, pode-se dizer que a família

¹³⁵ DONATI, 2008, p. 29.

¹³⁶ DONATI, 2008, p. 29.

¹³⁷ DONATI, 2008, p. 50-51.

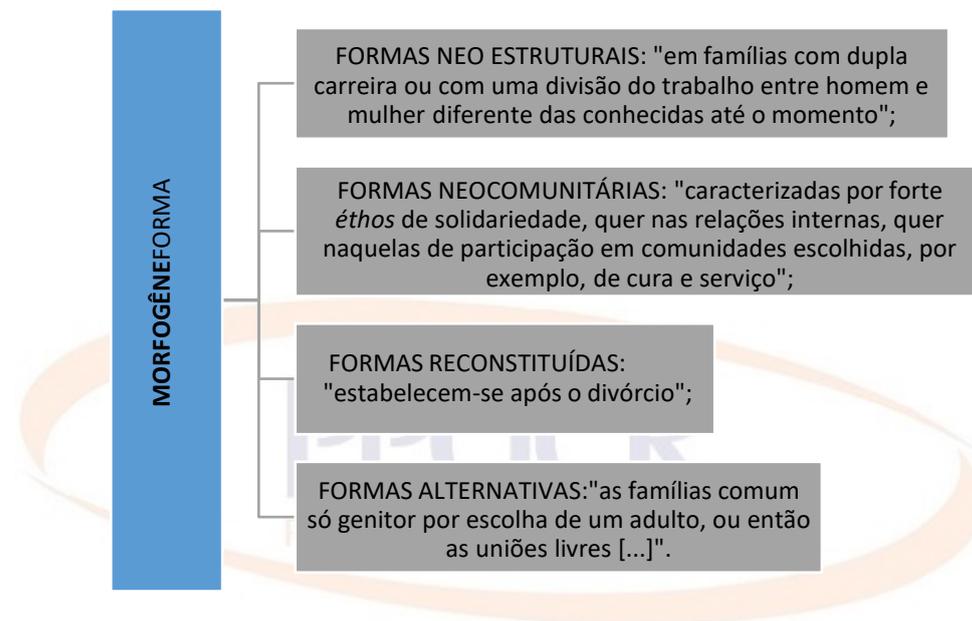
¹³⁸ DONATI, 2008, p. 67.

¹³⁹ DONATI, 2008, p. 62.

está sujeita a um processo de crise de grande transformação que a faz reorganizar-se incessantemente.¹⁴⁰

Nesse ínterim, Donati denomina tais transformações como sendo *morfogênese*, “uma vez que significa e exprime o originar-se de novas formas familiares”¹⁴¹, e mesmo não sendo possível inserir nova tipologia, o autor sinaliza a distinção de pelo menos quatro tipos diferentes. Veja a figura a seguir:

Figura 6. Morfogênese familiar¹⁴²



Nesse sentido, o referido autor consegue resumir e definir em poucas palavras que “a chamada família de fato é uma união ou convivência livre *análoga* àquela que realizam um homem e uma mulher casados, [...]”¹⁴³ [grifo do texto]. Assim, a institucionalização da família estabelece-se desde a ideia inicial de que precisa possuir um ciclo de vida próprio, em que a família estava consolidada sob a ótica do matrimônio, que nascia, crescia e morria. Essa trajetória linear, no entanto, nem sempre é respeitada, bem como o novo padrão de que os indivíduos podem passar de uma família a outra e também recomeçar tudo de novo. Tal aspecto traz preservado, em conjunto, o conceito de *curso de vida*, e a família é definida como entrelaçamento de cursos de vidas individuais, de indivíduos que se agregam e se desagregam com maior contingência, o que não impede que exista a “necessária transmissão intergeracional”¹⁴⁴.

¹⁴⁰ DONATI, 2008, p. 62.

¹⁴¹ DONATI, 2008, p. 63.

¹⁴² Elaborada pela pesquisadora a partir das proposições de Pierpaolo Donati. Confira: DONATI, 2008, p. 63.

¹⁴³ DONATI, 2008, p. 86.

¹⁴⁴ DONATI, 2008, p. 63.

Nesse percurso, a família se configura como problema sociológico e o motivo consiste, primeiramente, pelo fato de que além de diminuírem os matrimônios – que acontece por inúmeros motivos – têm-se aumentado as separações e divórcios, ou porque nascem filhos fora do matrimônio. Tudo isso é um conjunto de uma crise ou das situações críticas e difíceis. Contudo, indicam “estilos de vida distintos de ser família, que caminham ao lado ou oferecem alternativas a ela, mais ou menos provisórias. [...] Esses fenômenos reforçam a importância da família, e até mesmo a sua idealização”¹⁴⁵. E assim, torna-se:

Um problema quando desaparece o sentido da sua relacionalidade constitutiva. Isto se torna evidente hoje, momento em que a cultura dominante no Ocidente chega a afirmar que “não existe mais a família”, mas que “existem tantas e diversas famílias” quantas são as formas de convivência que os indivíduos formam a seu bel-prazer (*families-of-choice*). É a tese da assim chamada ‘pluralização das formas familiares’.¹⁴⁶

Sobre a pluralização das formas familiares, chega-se à questão da orientação cultural como um desafio da sociedade moderna. “O individualismo e o pluralismo são as condições sob as quais as pessoas têm de estabelecer padrões para sua vida”¹⁴⁷. Justifica-se tal afirmativa porque estes padrões servem para orientar as atitudes quanto à tomada de decisões, pois, frente às diversas opções pluralistas é necessária a existência de um sistema de valor que, por sua vez, direciona as “[...] idéias (*sic*) de bom e mal”¹⁴⁸. Isto é, numa sociedade que se completa de indivíduos, a pluralidade cultural coloca-se com padrões semelhantes de sentido e de julgamentos iguais de valor, numa tentativa de coesão e integração.

Pessoas orientadas possuem um antídoto contra ameaças existenciais de sua auto compreensão. Elas se veem como pessoas de identidade inquestionável. Dispõem de padrões morais mediante os quais analisam suas ações no se refere ao efeito produzido sobre a sociedade.¹⁴⁹

Nesse contexto, o fenômeno religioso que outrora se configurava numa posição de *orientador* da cultura e ocupa o *lugar comum*, tendo como premissa de que ao submeter a religião às exigências da razão, acabou por sufocá-la. E, conseqüentemente, trouxe:

Uma nova maneira de conhecer a realidade, não mais dependente da tradição, mas agora resultante do fascínio da *autonomia* humana e da possibilidade de um conhecimento derivado da *observação* do mundo. Ou seja, na Modernidade afirma-

¹⁴⁵ DONATI, 2008, p. 66.

¹⁴⁶ DONATI, 2008, p. 66-67.

¹⁴⁷ BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7.

¹⁴⁸ BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 7.

¹⁴⁹ BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 8.

se um conhecimento que não resulta mais da *revelação*, mas da força e busca incessante do sujeito.¹⁵⁰

Então, vê-se que a religião foi relegada a falácia, tendo como primazia a razão e a autonomia do sujeito, ameaçadas pelos acontecimentos históricos que marcaram uma geração:

Duas grandes guerras mundiais, holocausto nazista (e, igualmente importante, o holocausto ameríndio), mudanças geopolíticas e a incapacidade de a ciência resolver os principais problemas da humanidade, o otimismo verificado na Modernidade se converteu no pessimismo da Pós-Modernidade. Ou seja, como a Modernidade não cumpriu com as promessas anunciadas, passa, então, a ser contestada pela chamada Pós-Modernidade, que traz, a reboque de sua crítica, um retorno à experiência religiosa.¹⁵¹

Mesmo que o sentimento religioso tenha ficado *adormecido*, Gianni Vattimo explica que ele retorna com a função de amenizar alguns *medos*, como se suscitasse o sentimento religioso, porque o homem teme ao que chama de uma série de riscos apocalípticos, tais como: a proliferação de armas nucleares; a ansiedade proveniente das ameaças ecológicas e da manipulação genética; a perda de sentido da existência, catalisada pelo consumismo – em sociedades mais avançadas – e a afirmação das identidades locais, étnicas e tribais, etc.¹⁵²

O papel da religiosidade é justamente o de *canalizar* esses medos, ao que Lutero “pressupõe a inter-relação (*sic*) entre fidelidade de Deus e confiança do ser humano”¹⁵³. E ao compreender a religiosidade como prática da religião, encontra-se uma de suas materialidades, a fé, como acontecimento psíquico. “A fé é compreendida como algo que acontece entre Deus e o ser humano, que parte de Deus e que, portanto, é experimentado como contingente, como não-derivável”¹⁵⁴. “A essência da religião deve ser vista numa *relação* do ser humano com um mundo superior em que crê, que ele pressente na fé e do qual se sente dependente”¹⁵⁵.

Nessa perspectiva, Jorge Ribeiro sugere uma “didática da religiosidade”¹⁵⁶, que mesmo tendo sido utilizada numa experiência com jovens, permite que se faça com crianças, objeto desse estudo, a partir de três etapas básicas: as experiências primárias que consideram

¹⁵⁰ ROCHA, Abdruschin S. Espiritualidade em ambientes corporativos: uma nova modalidade de retorno do religioso. In: ROCHA, Abdruschin S.; OLIVEIRA, David M.; MARLOW, Sergio L. (orgs.). *Espiritualidades contemporâneas*. Vitória: Unida, 2013. p. 16.

¹⁵¹ ROCHA, 2013, p. 18.

¹⁵² VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. In: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques. (orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 91-92.

¹⁵³ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. São Paulo: Sinodal, 1997. p. 27.

¹⁵⁴ FRAAS, 1997, p. 27.

¹⁵⁵ FRAAS, 1997, p. 27.

¹⁵⁶ RIBEIRO, Jorge C. *Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários*. São Paulo: Olho d'Água; Loyola, 2009. p. 244.

o que os sujeitos já vivenciaram em relação aos seus valores, experiências, memórias, rituais, símbolos; num segundo momento, propiciar espaços de partilha e de acolhimento, num movimento que sai de si e abre-se ao outro e à sua religiosidade; e apresentar a possibilidade de explorar contextos que envolvam a religiosidade.¹⁵⁷

Pode-se dizer, portanto, que as experiências religiosas junto às crianças são “uma base para [...] dialogarem entre si e com a sociedade”¹⁵⁸, na consolidação de uma das abordagens apresentadas pelo Referencial Curricular do Ensino Religioso (RCNER): “o saber de si, o saber dos outros, com os outros”¹⁵⁹. Esses saberes emergem no contexto familiar e, posteriormente, se juntam ao contexto escolar. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que “as mudanças ocorridas no campo religioso e familiar implicam o reordenamento da vivência religiosa”¹⁶⁰.

A referida autora ainda acrescenta que a escola deve e pode contribuir com tal reordenamento, ao “assumir a espiritualidade como um conhecimento válido a ser implementado no cotidiano escolar”¹⁶¹. Inclusive, acrescenta que não é necessário restringir a fala da espiritualidade/religiosidade, contudo, fazer menção, no Projeto Político Pedagógico, ao observar e trabalhar com suas expressões demonstradas nos gestos, falas e currículo oculto presente no cotidiano.¹⁶² Dessen e Polônia afirmam que “[...] as escolas devem procurar inserir, no seu projeto pedagógico, um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos”¹⁶³.

Convém dizer que o saber familiar ainda não faz parte dos assuntos pedagógicos escolares e que os projetos transdisciplinares são metodologias viáveis por meio de dois enfoques básicos, conforme a figura 7 ilustra:

¹⁵⁷ RIBEIRO, 2009, p. 244.

¹⁵⁸ RIBEIRO, 2009, p. 244.

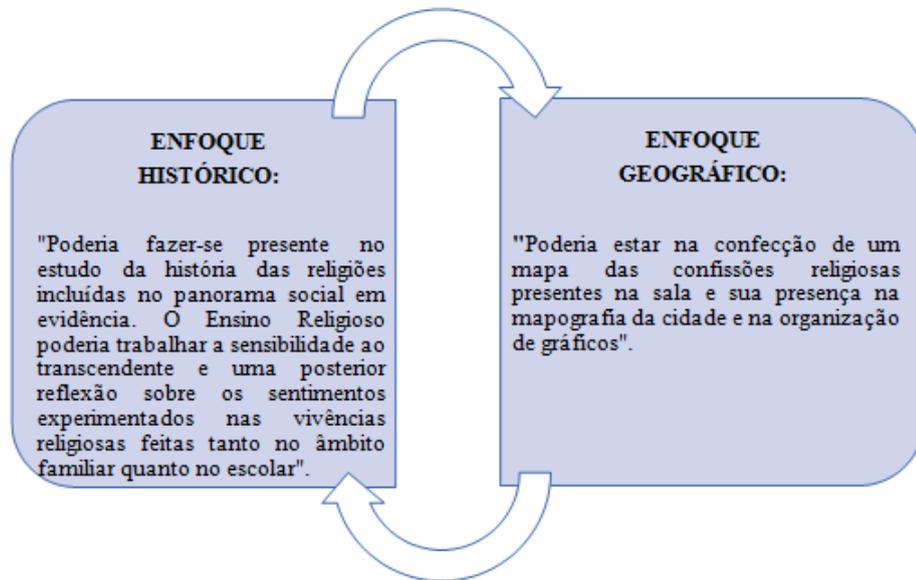
¹⁵⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC; SEF, 1997. [online]. p. 32.

¹⁶⁰ ALVES, Maria L. B. Tolerâncias e intolerâncias religiosas no cotidiano familiar. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, a. I, n. 3, p. 3-21, 2009. [online]. p. 4.

¹⁶¹ ALVES, 2009, p. 17.

¹⁶² ALVES, 2009, p. 17.

¹⁶³ DESSEN; POLONIA, 2007, p. 28.

Figura 7. Enfoques pedagógicos básicos¹⁶⁴

Ademais, as pesquisas realizadas pelos estudantes traduzem saberes significativos e identidade cultural, de modo que, tanto o enfoque histórico quanto o enfoque geográfico, são próprios do contexto escolar e “o conhecimento dos valores e práticas educativas que são adotadas em casa e que se refletem, no âmbito escolar e vice-versa, são imprescindíveis para manter a continuidade das ações entre a família e a escola”¹⁶⁵.

Não importa qual seja a relação entre a família e a escola, independentemente da temática espiritualidade, faz-se necessário um “processo de influências bidirecionais”¹⁶⁶, num trabalho conjunto. “A espiritualidade é trabalhada quando a escola vê como sua a tarefa de humanizar e de priorizar uma educação integral em que todas as dimensões da pessoa fazem parte do conhecimento escolar”¹⁶⁷.

Conseqüentemente, a proposta de trabalhar a espiritualidade na educação considera que a “religiosidade ‘naturalmente’ humana pode promover uma aproximação entre a diversidade religiosa e algumas conquistas da modernidade, como a ética de um universal humano, transreligioso e transfilosófico”¹⁶⁸. O renomado autor Faustino Teixeira, corrobora com tais afirmativas:

¹⁶⁴ Elaborado pela pesquisadora à luz das proposições de Jorge Ribeiro. Para obter mais detalhes, veja: RIBEIRO, 2009, p. 244.

¹⁶⁵ KRONBAUER, Selenir C. G.; SOARES, Afonso M. L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 157.

¹⁶⁶ KRONBAUER; SOARES, 2013, p. 157.

¹⁶⁷ KRONBAUER; SOARES, 2013, p. 157.

¹⁶⁸ PASSOS, João D. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas. 2007. p. 65.

Ao propor o diálogo inter-religioso como possibilidade para uma educação para a alteridade e para a tolerância e afirma que esta deve começar na infância. Sensibilizar os adultos é, muitas vezes, uma tarefa difícil. Por isso, tanto mais se faz necessário uma educação que respeite as diferenças, pois as 'religiões não são apenas genuinamente diferentes, mas também autenticamente preciosas'.¹⁶⁹

Nesse percurso, acrescenta-se a importância de contextualizar a diversidade religiosa como “proposta [...] e assegurar a formação de valores ao cidadão, [...] caracterizando, assim, a intencionalidade educativa”¹⁷⁰, até porque, parte da instrução formativa das crianças perpassa pela socialização familiar, considerada como núcleo que também é responsável pelo desenvolvimento psicoemocional dos sujeitos.

É possível perceber que as influências religiosas nas práticas da educação infantil são evidentes a partir da bagagem familiar e percurso histórico a qual a criança está inserida, uma vez que recebe, primeiramente, na família as orientações religiosas dessa instituição. Notório ressaltar, portanto, que ao associar a relação do fenômeno religioso na instituição escolar, seja ela para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, é preciso estar ancorado ao que afirma a ciências das religiões. Uma vez que tal modelo, diferente dos modelos catequético e teológico, prioriza que a religião/religiosidade como aspectos socioculturais, precisa ser incluído aos componentes curriculares, pelo fato de que possuem questões cognitivas e pedagógicas importantes na formação humana.¹⁷¹

Finalmente, apresenta-se a seguir a análise acerca da articulação família e escola com vistas à formação cidadã das crianças de quatro UMEIs da rede municipal de Vila Velha – ES.

¹⁶⁹ TEIXEIRA, Faustino, [s.d.], *apud* SCARLATELLI; STRECK; FOLLMANN, 2006, p. 35.

¹⁷⁰ PASSOS, 2007, p. 65.

¹⁷¹ PASSOS, 2007, p. 65.

3 RELIGIÃO E FAMÍLIA NA REDE MUNICIPAL DE VILA VELHA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados carecem de uma explicação prévia acerca da situação educacional da rede municipal que apresenta, dentre tantos pontos frágeis, objetivos e metas do Plano Nacional e Municipal de Educação em desenvolvimento. O investimento na área da educação, em todo o Brasil, não é suficiente para superar os desafios seculares de ausência de uma política pública que abarque suas demandas. Mas, o fato de estudar, refletir e propor alternativas encontra-se no centro dos objetivos institucionais que formam profissionais. Não obstante, o estudo versa a respeito da influência religiosa na educação infantil. Fato que convida o leitor e a leitora a repensar a respeito da escola e da família como instituições responsáveis pela formação da criança.

3.1 Delineamento do estudo

Ao falar de religiosidade, naturalmente, a temática é associada ao aspecto familiar, tendo por embasamento o fato de que as primeiras experiências religiosas que a criança participa estão presentes nesse contexto. Tomando por justificativa tal fato, consiste como objetivo geral desse estudo analisar a relação família e escola, concernente à religiosidade e suas contribuições na formação de valores em crianças na sala de aula.

A pesquisa abrange o modelo de exploração estatística de dados e, para tanto, utilizou-se de tabelas, gráficos, correlações, estimativas, avaliações e compreensões quantitativas sobre as variáveis apresentadas. Quanto aos meios, o estudo apresenta-se como pesquisa de campo, que, conforme evidencia Gil, “possibilita maior aprofundamento das questões propostas, estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação entre seus componentes”¹⁷².

O estudo, segundo os objetivos, caracteriza-se como pesquisa descritiva que “delineia o que é abordando quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente”¹⁷³.

¹⁷² GIL, 2002, p. 48.

¹⁷³ LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 19.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os dois questionários, destinados para os/as profissionais e para os pais/responsáveis, disponíveis, respectivamente, nos apêndices A e B desta pesquisa.

3.1.1 Sujeito, amostra e universo da pesquisa

Pensou-se numa pesquisa com os/as profissionais que atuam nas Unidades de Educação Infantil da rede municipal de Vila Velha – ES, bem como com as famílias a esses grupos correlacionadas, totalizando um quantitativo de quarenta e um *servidores*¹⁷⁴ e cento e treze familiares.

3.1.2 Coleta de dados

Para coleta de dados, utilizou-se um questionário, com perguntas fechadas e abertas, no ambiente virtual *Microsoft Forms*, para que os sujeitos da investigação pudessem participar remotamente, considerando a situação de pandemia imposta pelo Coronavírus – Covid-19. O *link* do formulário foi enviado via o aplicativo *Whatsapp* e ficou disponível por um período específico de sete dias, inicialmente. Na ocasião, os participantes já haviam tomado ciência do objetivo da pesquisa e concordado em participar, respeitando os aspectos éticos que permeiam as pesquisas acadêmicas. Contudo, diante da necessidade de computarmos um número expressivo de participação, esse prazo foi estendido, a pedido das diretoras que serviram de mediadoras nesse processo, permanecendo disponível por mais dez dias, aproximadamente.

Os questionários foram elaborados de acordo com a questão problematizadora do estudo e por “serem compostos por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”¹⁷⁵, foram disponibilizados às/aos participantes que, voluntariamente, enviaram suas contribuições.

¹⁷⁴ Nesse estudo, a expressão *servidores/as* refere-se ao conjunto de profissionais que atuam na escola, a saber: a gestora, os/as professores/as, os/as pedagogos/as, os/as coordenadores/as, os/as auxiliares de sala, os/as cuidadores/as e os/as estagiários/as.

¹⁷⁵ GIL, 2002, p. 48.

3.1.3 Tratamento dos dados

A abordagem quantitativa é a que melhor se aplica nessa pesquisa, pois, tanto a quantificação das modalidades de coleta de informações quanto o tratamento por meio de métodos estatísticos, têm o propósito de garantir os resultados. Justifica-se tal opção tendo em vista que os objetivos específicos que direcionaram o processo de investigação foram: conceituar religiosidade a partir de instituições sociais como a família e a escola; relacionar as contribuições da relação família e escola, através da religiosidade na formação identitária na criança como sujeito histórico; e descrever as contribuições do diálogo inter-religioso para formação de crianças. Nesse sentido, a análise e interpretação desse delineamento serão apresentadas a seguir.

3.2 O município de Vila Velha e suas particularidades

Vila Velha constitui-se como um dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, com uma população de 414.586 pessoas, de acordo com o Censo de 2010, e atualmente estimada com, aproximadamente, 501.325 pessoas. É uma cidade litorânea que possui uma área aproximada de 210 km² de extensão territorial e que, segundo o IBGE, até o ano de 2012, foi considerado um dos municípios mais populosos do Espírito Santo.¹⁷⁶

Localizado ao sul da baía de Vitória, Vila Velha limita-se com um canal apropriado para instalações portuárias capazes de atender à maioria das embarcações que, hoje, operam no transporte marítimo internacional e dispõe de um complexo portuário moderno, considerado um dos mais competitivos da América Latina, com cinco terminais de transporte de cargas diversas. De acordo com dados da administração, cerca de 88% das cargas que chegam ao Estado entram por Vila Velha, sendo que 60% chegam pela BR 101 e 28% pela BR 262. Desse total, 66% saem por Vila Velha.¹⁷⁷

Assim como nos demais municípios brasileiros, a ocupação urbana do território de Vila Velha se deu através de loteamentos regulares e irregulares e ocupações informais. De acordo com o Plano Municipal de Assistência Social, 97% da população tem acesso à rede de

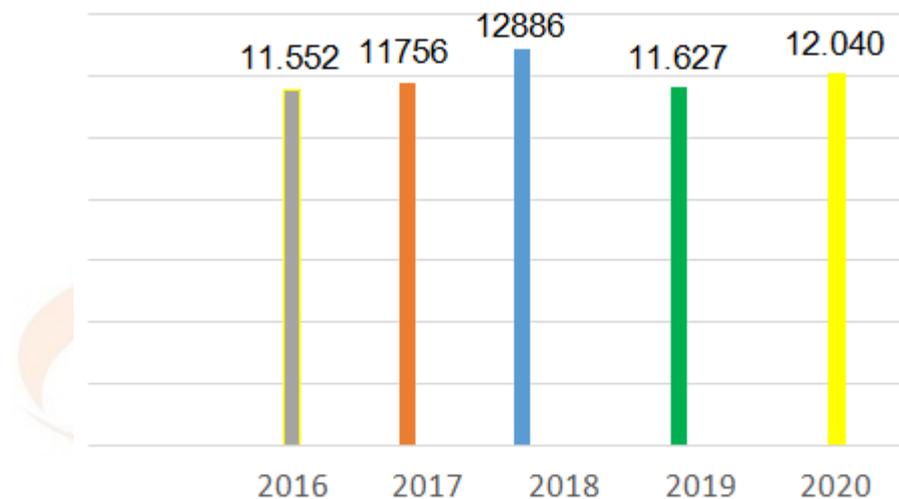
¹⁷⁶ IBGE. *Vila Velha*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁷⁷ IBGE, [s.d.], [n.p.].

abastecimento de água, desde 2016, e 68%, aproximadamente, dispõe de rede de esgoto sanitário adequado.¹⁷⁸

Segundo os dados do IBGE, em 2018, Vila Velha possuía 11.224 matrículas na Educação Infantil Pré-escolar e 56.107 matrículas no Ensino Fundamental em todo o município.¹⁷⁹ Contudo, o município não tem conseguido ampliar essa oferta de vagas para alcançar o crescimento do atendimento na Educação Infantil – creche e pré-escola –,¹⁸⁰ conforme se verifica no gráfico 1:

Gráfico 1. Número de matrículas na Educação Infantil no município de Vila Velha – ES¹⁸¹



É possível observar que no triênio 2016 a 2018 houve uma queda de -10,35% – que corresponde a 1.334 matrículas a menos – no número de matrículas. No triênio seguinte, compreendendo os anos de 2018 a 2020, tem-se uma queda ainda maior nos dois primeiros anos, com um percentual de - 9,77% – correspondendo a 1.259 matrículas a menos –, com um pequeno aumento de 2019 para 2020, o equivale a 3,55% – ou seja, 413 matrículas a mais. O que, no geral, representa uma queda de -6,5% – equivalente ao número de 846 matrículas a menos – de crianças matriculadas.

A Meta 1 do Plano Nacional de Educação prevê:

¹⁷⁸ VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Assistência Social. *Plano Municipal de Assistência Social: 2018-2021*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2018. p. 14.

¹⁷⁹ IBGE, [s.d.], [n.p.].

¹⁸⁰ A educação pré-escolar na Educação Infantil corresponde às matrículas das crianças com quatro e cinco anos de idade e a creche na Educação Infantil corresponde às matrículas das crianças de um aos três anos de idade.

¹⁸¹ Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no relatório de gestão da cidade de Vila Velha. Para obter mais informações, veja: VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Gestão 2020*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2020a. p. 49.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.¹⁸²

Portanto, refere-se ao atendimento de 100% das crianças em idade pré-escolar e 50% – no mínimo – das crianças de creche – meta alcançada parcialmente. Seguindo essa análise, o Plano Municipal de Educação de Vila Velha (PMEVV) traz em seu bojo uma série de estratégias referentes à Educação infantil que muito interessa para esclarecer a questão: a estratégia 1.4 prescreve: “ampliar a oferta de matrículas em instituições de Educação Infantil na Rede Pública Municipal [...]”¹⁸³. É possível verificar, conforme a Avaliação e Monitoramento do referido Plano, que a ampliação tem se dado de forma vagarosa, ao observarmos que no período de cinco anos – de 2016 a 2020 – o número de matrículas aumentou em 4,22% – 488 novas matrículas.¹⁸⁴

A estratégia 1.2 prevê: “aderir e manter programas nacionais de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas municipais”¹⁸⁵, tem-se a seguinte avaliação: 2020 – Duas Unidades de Ensino receberam investimentos referentes à ampliação e melhoria do espaço físico: UMEI Julierme da Cruz Dias (Pedacinho do Céu), com mais de três milhões de reais empenhados; UMEI Tia Nenzinha recebeu mais de quatro milhões de reais empenhados.¹⁸⁶

Observa-se que as duas Unidades de Ensino receberam investimentos provenientes de recursos próprios da PMVV, o que remete ao questionamento pela razão/motivo que não houve adesão aos programas nacionais mencionados na estratégia 1.2. Não obstante, trata-se de um assunto para investigação, tendo em vista que o município possui entidades oficiais que têm como responsabilidade a fiscalização da aplicação de tais recursos.

Incluindo nesse bojo a estratégia 1.5, que visa “garantir a formação [...] dar continuidade a oferta de formação continuada”¹⁸⁷. Na avaliação, não constam informações referentes ao assunto diversidade, religiosidade ou outras temáticas correlatas. O que demonstra que o município precisa avançar nessa questão. E a esse respeito, sabe-se que a formação do/a docente nessa temática não acontece inicialmente nos institutos de ensino

¹⁸² PNE. *Plano Nacional de Educação*: lei nº 13.005/2014. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁸³ VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2020b. p. 9.

¹⁸⁴ VILA VELHA, 2020b, p. 9.

¹⁸⁵ VILA VELHA, 2020b, p. 8.

¹⁸⁶ VILA VELHA, 2020b, p. 8.

¹⁸⁷ VILA VELHA, 2020b, p. 9.

superior, quando da formação inicial, o que demanda e ressalta a importância da formação continuada. Portanto:

O que se espera do profissional do terceiro milênio, é possível mencionar a requalificação dos professores que exercem efetivamente a função docente, a formação em cursos regulares de forma continuada e a instrumentalização do professor para atuação mais tecnológica, exigindo um profissional extremamente qualificado para o exercício de sua função.¹⁸⁸

Nesse sentido, as aulas de Ensino Religioso trazem como propósito a facilidade na aquisição de valores éticos e morais, prepara o/a discente para vida e promove a reflexão e discussão sobre a diversidade. O que resultará na diminuição da intolerância e do preconceito. Desse modo, “sua pertinência está em auxiliar o/a discente a estruturar um referencial de vida, fundamentado em valores e princípios éticos e humanitários”¹⁸⁹.

Para melhor esclarecimento, a questão problematizadora que impulsiona esse estudo é: quais as contribuições das influências religiosas da escola e da família na Educação Infantil? E busca-se responder aos objetivos delineados, quais sejam: analisar a relação família e escola concernente à religiosidade e suas contribuições na formação de valores em crianças; conceituar religiosidade a partir de instituições sociais como família e escola; relacionar as contribuições da relação família e escola através da religiosidade na formação identitária na criança como sujeito histórico; e descrever as contribuições do diálogo inter-religioso para formação de crianças. Portanto, apresentam-se três categorias que reúnem uma série de perguntas correlatas que foram analisadas, interpretadas e fundamentadas teoricamente.

3.3 A articulação família e escola: formação cidadã

Vygotsky salienta que o/a educando/a tem direito a desenvolver-se sem proselitismo, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa e tendo a escola como principal instituição para que tais ações e reflexões resultem no seu exercício da cidadania.¹⁹⁰ Observa-se que o desenvolvimento infantil está associado às relações sociais que são próprias e comuns ao ser humano. Em relação à família enquanto instituição antecedente à escola considera-se que:

¹⁸⁸ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. *Revista Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, 2014. p. 590.

¹⁸⁹ SOUSA, Francisca R. F. R. *Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. p. 166.

¹⁹⁰ VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 35.

A educação é um processo tão complexo que não pode prescindir da ação de um fator tão essencialmente influente no crescimento e configuração da pessoa como é a família. A família é um âmbito insubstituível de gestão, é um sistema de relações desde a aceitação de nossa singularidade. Na família há afeto, há reconhecimento, há intimidade. E este processo de personalização exige um clima de acolhida, um clima estimulante para crescer e amadurecer. Só na intimidade da família somos aceitos pelo que somos e não pelo que fazemos ou por nossos resultados.¹⁹¹

Assim, é notório que à família seja dada maior ênfase de atenção, principalmente nos primeiros anos de vida do indivíduo, tendo em mente que, ao ser aceita, sente-se pertencente e recebe – ou deveria receber – orientações – inclusive religiosa – que lhes servirão de direcionamento para sua formação identitária. Porque o fato de que a família estando atenta aos valores em conjunto com a escola conseguirá maiores condições de, na interação, colaborar com a formação da personalidade da criança. E nesse processo, Kátia Silva ressalta que a religiosidade é inerente ao ser humano, ou seja:

[...] no ambiente escolar, todos/as necessitam de acolhimento, para que suas expressões religiosas representem a beleza estética religiosa, em sintonia com a harmonização de práticas pedagógicas que permitam ressignificar a vivência cultural no espaço público escolar.¹⁹²

É o mesmo que dizer que não é possível dissociar a religião do ser humano, tendo em vista que é “a partir das relações do homem com a realidade resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão”¹⁹³, o que ressalta a importância da família na educação dos filhos e filhas. E assim como a escola, a família necessita saber que a formação de seus filhos depende diretamente dos seus ensinamentos e que, por meio do afeto, terão condições de se desenvolver em segurança para enfrentar os obstáculos que precisarão enfrentar. A título de exemplo das influências no desenvolvimento da inteligência por meio do brincar de forma interativa, Pilar Sánches evidencia que:

A ação da criança tem sempre um objetivo, a transformação do outro, e mais adiante, quando a criança já pode exercer certo controle sobre seu corpo, seu objetivo será a transformação do ambiente a partir de sua ação sobre ele. A ação representa a manifestação externa da união entre o corpo e a mente e, portanto, está carregada de simbologia.¹⁹⁴

¹⁹¹ PUHL, Antônio. A família constrói o sucesso. *Revista de Educação*, Brasília, v. 23, n. 93, p. 18-32, 1994. p. 20.

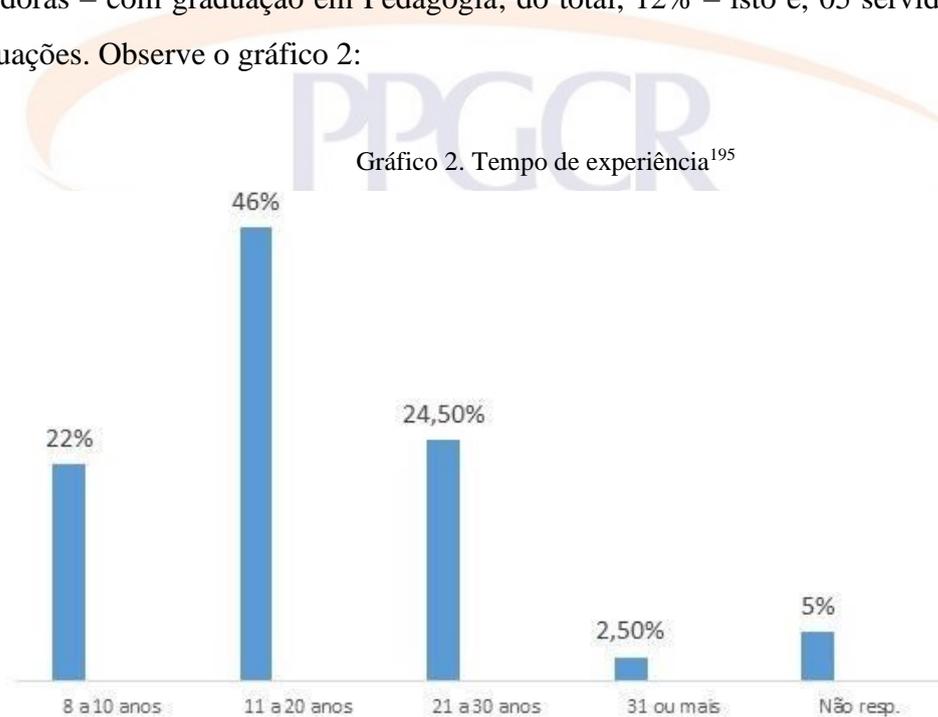
¹⁹² SILVA, Katia B. *A religiosidade na educação básica: uma prática naturalizada em duas escolas de Vila Velha (ES)*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018. p. 40.

¹⁹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 51.

¹⁹⁴ SÁNCHEZ, Pilar. *Psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23.

A criança que convive nas interações com o outro e consigo mesma, mesmo que não tenha consciência da importância de tal interação, desenvolve a percepção de que, na complexidade da brincadeira ou do objetivo colocado, começa o processo de (re) conhecer que as partes ou que cada fase do problema a ser solucionado, faz com que o todo seja completo. Ou seja, que haverá alguma solução possível. Nisso consiste a formação. E partindo para a especificidade do estudo, a coleta de dados nas Unidades Municipais de Educação Infantis (UMEIs) pesquisadas demonstram informações imprescindíveis para esclarecer melhor esta temática.

A pesquisa demonstra que todas as quarenta e uma pessoas participantes do grupo de servidores são do sexo feminino, maioria absoluta de mulheres, cuja formação acadêmica aponta para 56% – totalizando 23 servidoras – dos profissionais com pelo menos um curso de pós graduação/especialização, dentre as quais 2,43% – apenas 01 servidora – Mestre em Educação e 2,43% – também, apenas 01 servidora – mestranda, 43% – totalizando 18 servidoras – com graduação em Pedagogia; do total, 12% – isto é, 05 servidoras – com duas graduações. Observe o gráfico 2:



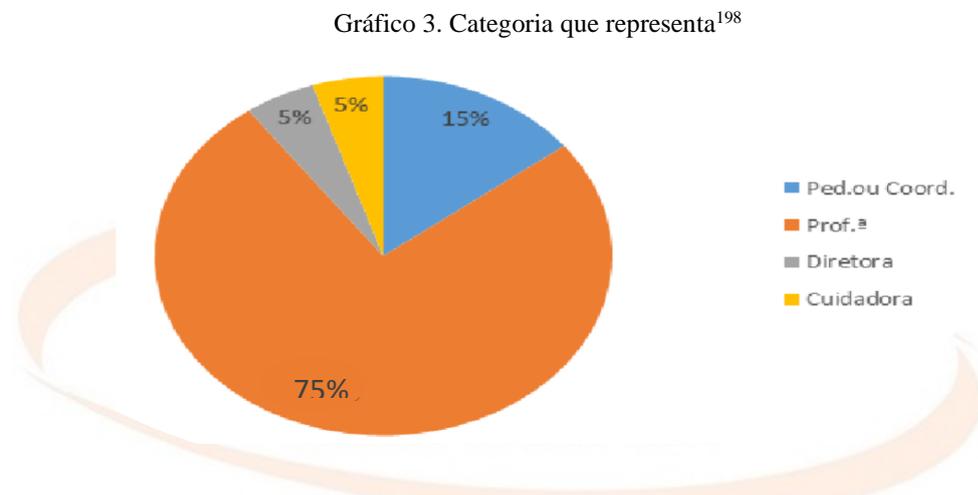
A respeito da experiência profissional, observa-se que o grupo pesquisado pode ser considerado experiente na área da educação e as servidoras apresentam no mínimo oito anos de atuação na área da educação. Isso demonstra que, de certa forma, cada uma já teve a oportunidade de: “[...] discutir e refletir acerca de sua formação inicial, da diversidade

¹⁹⁵ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

existente, das possibilidades de atuar e vivenciar práticas de alteridade, bem como a chance de desvelar ‘mitos’ de uma suposta homogeneidade cultural brasileira”¹⁹⁶.

Nesse ínterim, o/a professor/a, enquanto ser humano, “de natureza finita e inconclusa, percebe-se condicionado por fatores culturais e sociais aos quais se encontra sujeito [...] movido pela curiosidade, indaga, questiona, busca formas de ser mais e melhor, faz e constrói história”¹⁹⁷.

Sobre o cargo que desempenham na escola de Educação Infantil ao qual trabalham a maioria – 75% identificaram-se como professoras, seguidas de um número expressivo de pedagogas/coordenadoras 15% – conforme mostra o gráfico 3:



Nota-se que a pesquisa foi disponibilizada a todos os/as servidores/as que trabalham nas escolas de Educação Infantil, e que o número de pedagogas/coordenadoras, bem como das demais categorias – diretores, cuidadores e estagiários – supera o número de respondentes. Portanto, supõem-se refletir que apenas a categoria dos/as professores/as é que se identifica como responsável pelos assuntos referentes ao processo educacional, no número de participações. Nas ações educacionais, é preciso que todas as categorias assumam suas atribuições responsabilidades, tendo como contribuir na formação do sujeito como agentes inseridos nessa mediação.

Questionou-se se as servidoras professavam alguma religião e 93% delas – 39 servidoras – assumiram sua religião. Os outros 7% afirmaram não professar nenhuma religião. O resultado está demonstrado na tabela 1, a seguir:

¹⁹⁶ COELHO, Elisângela M. *Práxis do ensino religioso na escola: perspectivas de novos olhares em formação*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2014. p. 51.

¹⁹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 32.

¹⁹⁸ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

Tabela 1. Se professa alguma religião¹⁹⁹

PROFESSA ALGUMA RELIGIÃO?		
SIM	NÃO	TOTAL
93%	7%	100

Mediante esse resultado, pode-se inferir que:

A religiosidade é uma das características mais marcantes do povo brasileiro. Ela se manifesta de múltiplas maneiras como decorrência, de um lado, das diferentes religiões praticadas na sociedade brasileira e, de outro, como parte do mundo de ser de muitos indivíduos, ainda que não professem uma religião em especial.²⁰⁰

O fato de professarem uma religião destaca que tal aspecto é um fenômeno social, cultural e relacionado ao ser humano, que desde os povos primitivos já demonstravam algum interesse ou desejo de expressarem sua religiosidade. Tanto que Airton da Silva e Claudete Ulrich ressaltam que ao analisar os dados do Censo de 2010 – o último que ainda serve como referência – observa-se “uma mudança no cenário religioso brasileiro”²⁰¹, principalmente a partir da década de 1980, o que reafirma a diversidade e pluralidade religiosa brasileira.²⁰² Mas, o fato de professar alguma religião não pode influenciar as práticas pedagógicas desenvolvidas, tendo em vista a garantia da escola laica.

3.4 A influência da religião na prática pedagógica na educação infantil

Iniciar a análise dessa categorização demanda conceituar diálogo inter-religioso, enquanto instrumento que reúne as diversas tradições religiosas que formam a sociedade plural brasileira, manifestada, principalmente, nos contextos escolares. Para Faustino Teixeira, diálogo inter-religioso é conceituado da seguinte maneira:

Trata-se de um relacionamento entre fiéis que estão domiciliados em sua própria fé, mas também abertos aos amigos de outras tradições religiosas. Envolve sempre compreensão mútua e recíproco enriquecimento. Quando se fala em mútuo conhecimento defronta-se com um desafio extremamente delicado: ‘a arte de compreender’.²⁰³

¹⁹⁹ Elaborada pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²⁰⁰ CORRÊA, Rosa L. T. *Cultura e diversidade*. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 149.

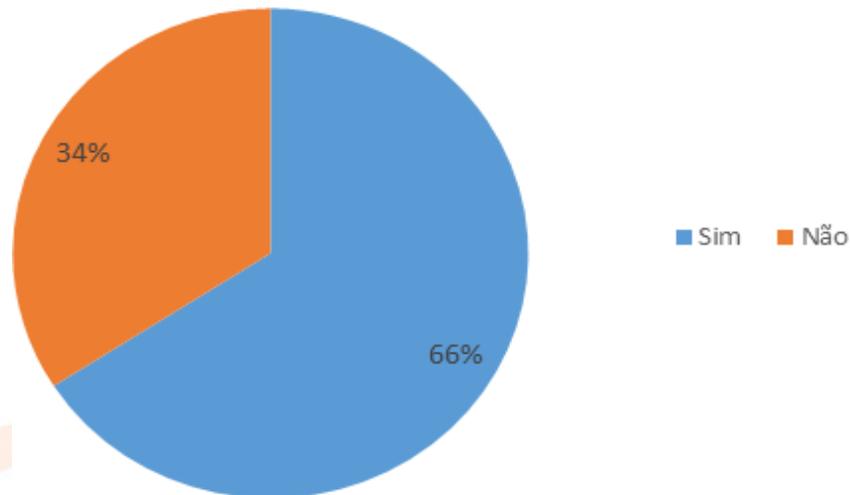
²⁰¹ SILVA, Airton V.; ULRICH, Claudete B. Pluralidade religiosa brasileira: a importância do diálogo inter-religioso. *Revista Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 83-94, 2017. p. 85.

²⁰² SILVA; ULRICH, 2017, p. 85.

²⁰³ TEIXEIRA, Faustino. Teologia e diálogo inter-religioso. In: ALMEIDA, Edson F.; LONGUINETO, Luiz (orgs.). *Teologia para quê?* Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 74.

Assim, o diálogo inter-religioso coloca-se como uma prática que prioriza a tolerância a partir da reunião de pessoas de diferentes tradições religiosas, onde o respeito é predominante e a compreensão é mútua. Perguntamos a respeito da identificação das práticas religiosas, conforme demonstra o gráfico 4:

Gráfico 4. Você identifica práticas religiosas dentro da escola de Educação Infantil?²⁰⁴



Ao serem questionados/as a respeito da identificação de práticas religiosas na escola, onde atuam 66% – 27 servidoras – responderam que sim e 34% – 14 servidoras – responderam que não. Isso demonstra que a legislação referente à garantia da escola laica não tem sido respeitada, ou seja, ainda tem sido possível a manifestação das práticas religiosas.

E seguindo essa ordem de compreensão, perguntou-se: Sua religiosidade é manifestada na sua prática pedagógica cotidiana?

As respostas demonstram que para 30% a religiosidade é manifestada; para 41%, às vezes; e 29% responderam que não manifestam. Se somarmos as respostas positivas com as respostas associadas a uma menor frequência com que o fenômeno acontece, teríamos um total de 71% que admitem manifestar, em alguma situação, sua religiosidade. Essa situação limita de certa forma a prática do diálogo inter-religioso, partindo da premissa de que a alteridade pode estar um tanto quanto distante desse/a profissional.

Entretanto, perguntamos: Sua religiosidade é manifestada na sua prática pedagógica cotidiana, descreva como isso acontece ou de que maneira (s)?

Das quarenta e uma participantes, quatro não responderam, e conforme as trinta e sete respostas, destacam-se as que foram recorrentes:

- a) “nas saudações, cumprimentos, solicitações e despedidas. Falas: Deus o abençoe,

²⁰⁴ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

fiquem com Deus, se Deus quiser, em nome de Jesus, etc.” – R. 4;

b) “através de musiquinhas, datas comemorativas, etc.” – R. 2;

c) “atividades voltadas para a Páscoa, Natal, trabalho sobre diversidades de religiões e respeito, trabalho sobre religião na temática quadrilha e também quando abordo a cultura negra, capoeira, congo” – R. 3;

d) “normalmente, na entrada, quando as crianças estão em fila, é feita uma oração” – R. 7;

e) “passando princípios e valores para os meus alunos”. – R. 15;

f) “através de músicas infantis cotidianas que expressam valores como respeito, fé, amor ao próximo, etc.” – R. 25;

g) “quando uma criança briga com outra as (*sic*) vezes orientamos que papai do céu está olhando para todas as nossas atitudes aqui na terra”. – R. 31.

h) “no natal”. – R. 38.

Uma resposta interessante que consegue *não manifestar a religiosidade na prática*, foi a seguinte:

As minhas concepções religiosas de forma alguma podem afetar a minha prática, pois a escola é um espaço laico, onde todas as crianças precisam ser acolhidas, independente da minha ou das suas religiões. A prática precisa ser pautada na lei, no currículo do Município, nunca pelas crenças pessoais. – R. 24.²⁰⁵

Portanto, as manifestações das práticas religiosas são observadas por meio do uso de orações, músicas, datas comemorativas, além da presença do *discurso religioso* – geralmente, próprio das professoras, que nesse estudo configura-se como o maior grupo de participantes. Prática contrária à legislação, que orienta que a escola é laica.

E sobre o discurso da religião, a autora Eni Orlandi apresenta três tipologias discursivas, dividindo-as em discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário.²⁰⁶ Tais discursos podem ser identificados nas práticas pedagógicas nas expressões: “misericórdia”, ou “pelo amor de Deus”, “fique quieto”, “obedeça”, ou ainda, “Deus tá vendo”, termos que se aplicam identificar o discurso autoritário no campo disciplinar, nesse caso. Por isso, a referida autora define que o sentido do discurso religioso é monossêmico – ou pretende ser – isto é, tem apenas um sentido, e na educação geralmente, relaciona-se ao aspecto disciplinar,

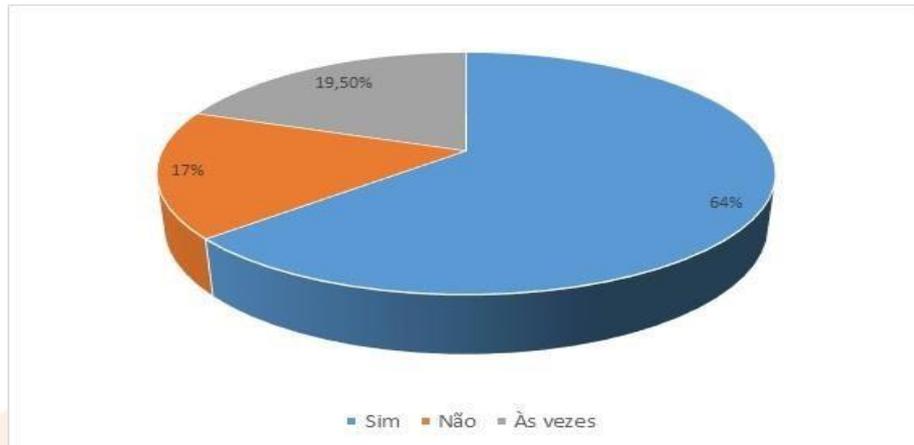
²⁰⁵ Trata-se da resposta de número 24, extraída dos formulários respondidos pelos/as participantes da pesquisa de campo.

²⁰⁶ ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.p. 154.

associando Deus a algum castigo ou represália, caso o comportamento seja contrário ao solicitado.²⁰⁷

Perguntou-se, também: os/as aluno/as participam das datas comemorativas religiosas, tais como Páscoa e Natal, por exemplo? E a resposta foi que 64% participam das datas comemorativas, 19% participam às vezes e 17% não participam, conforme o gráfico 5 exibe:

Gráfico 5. Participação dos/as estudantes nas datas comemorativas religiosas²⁰⁸



A maioria dos estudantes participa das datas comemorativas, o que pode ser explicado da seguinte forma:

A dinâmica da globalização e de pluralismo por que passa a sociedade contemporânea afetou vários segmentos da sociedade, e de forma especial a religião. Os fundamentalismos, por exemplo, encontram-se diante de um desafio: dialogar com outros grupos e rever conceitos que já não fazem mais sentido no contexto atual. [...]. Dificilmente haverá espaço na sociedade para interpretações singulares e herméticas, que privilegiam determinadas tradições.²⁰⁹

Não há mais como negar a existência da diversidade aos pequenos. As crianças pertencem socialmente a um contexto que é plural e dinâmico, por isso, querer negar experiências de aprendizagem é influenciar, contraditoriamente, para a formação de um sujeito em sua integralidade.

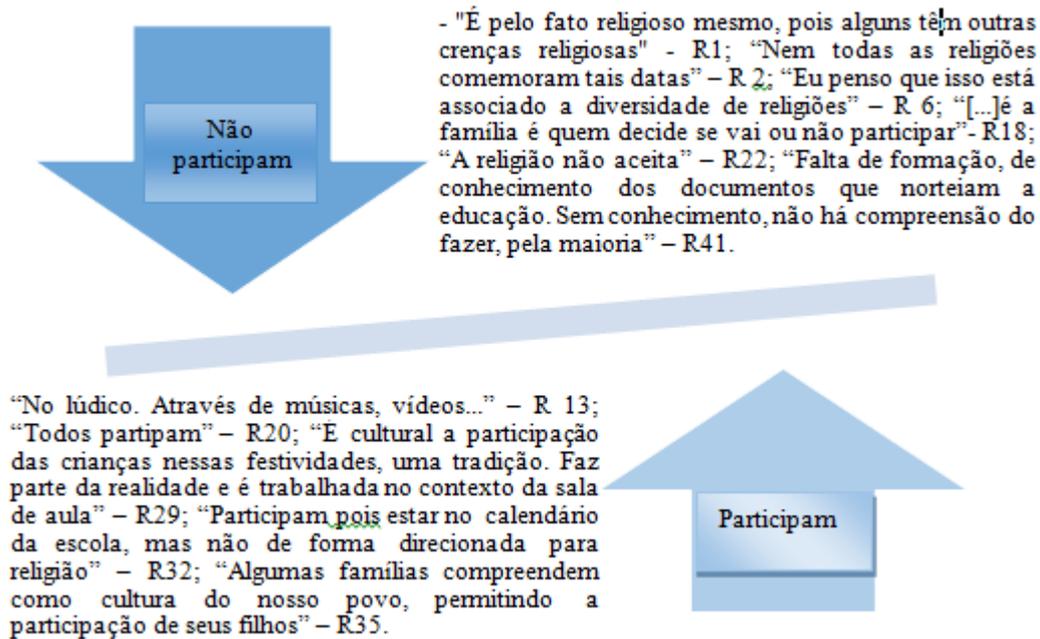
Questionou-se, também: de acordo com sua resposta na questão anterior, descreva a principal causa ou as principais causas, que justifiquem o fato de que alguns aluno/as participam das datas comemorativas religiosas e outros não. E para melhor demonstrar as principais respostas, observe a imagem a seguir:

²⁰⁷ ORLANDI, 1996, p. 246.

²⁰⁸ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²⁰⁹ RIBEIRO, Claudio O. *Pluralismo e libertação*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 38.

Figura 8. Principais causas que justifiquem o fato de que alguns estudantes participem das datas comemorativas e outros não²¹⁰



A partir desse quadro de justificativas, comprova-se que a participação nas comemorações está relacionada à opinião familiar, primeiramente, fato que tem sido observado no número de participações, onde a maioria já é participante. Indica ainda que é preciso continuar para promover uma educação que promova a formação e o desenvolvimento do cidadão, independente da diversidade existente.

Perguntamos, também: a escola consegue trabalhar a expressão religiosa dos/as alunos/as por intermédios de suas práticas cotidianas? E a tabela 2 demonstra que 34% disse que sim, 19% que às vezes consegue, e 47% que não consegue. Veja:

Tabela 2. A escola consegue trabalhar a expressão religiosa dos/as alunos/as por intermédios de suas práticas cotidianas²¹¹

SIM, SEMPRE	ÀS VEZES	NÃO CONSEGUE	NÃO RESPONDEU	TOTAL
34%	19%	47%	0	100

O resultado apresentado demonstra que as professoras pesquisadas têm respeitado a religiosidade dos seus estudantes, tendo em vista que cada família é que deve trabalhar com

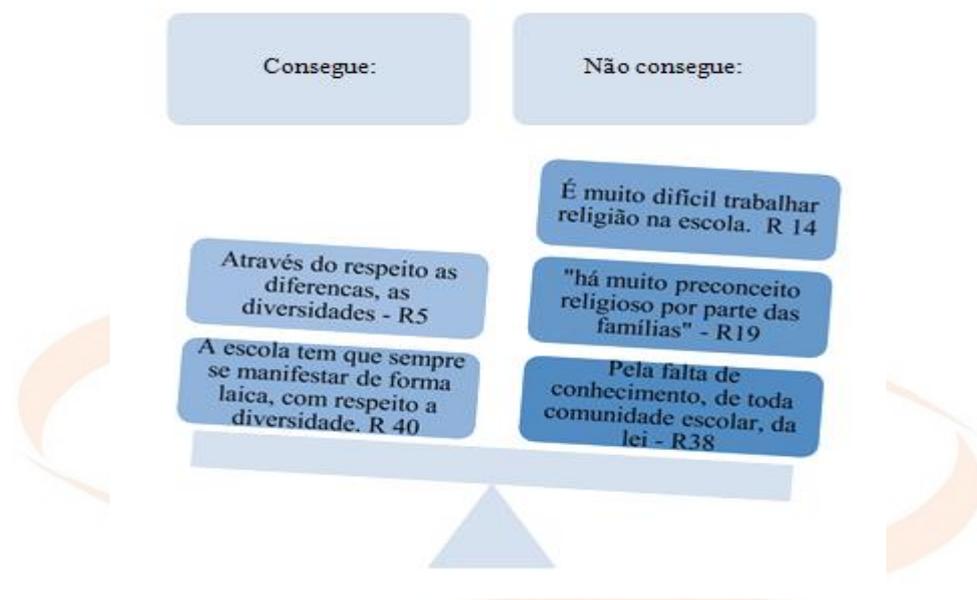
²¹⁰ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²¹¹ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

seus filhos a religiosidade na perspectiva que for oferecida por sua denominação, pois são muitas as diferenças religiosas.

E, embasados nas respostas da questão anterior, perguntou-se a respeito da justificativa: “porque a escola consegue trabalhar ou não a expressão religiosa dos/as alunos/as por intermédios de suas práticas cotidianas?” E a partir das respostas selecionamos aquelas que melhor representaram as opiniões, conforme exposto na figura abaixo:

Figura 9. Porque que a escola consegue trabalhar ou não a expressão religiosa dos/as alunos/as²¹²



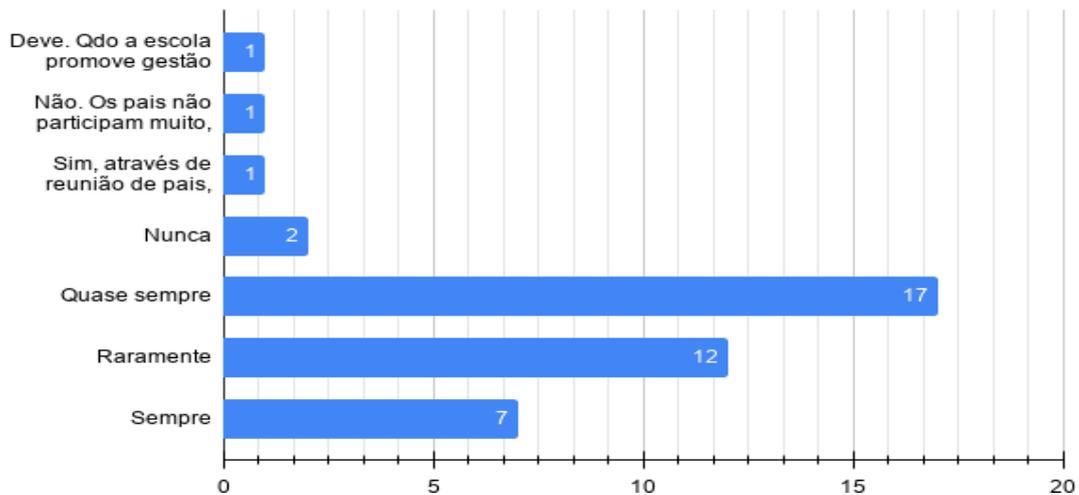
Os resultados demonstram maior peso para as justificativas que explicam o fato de não conseguir trabalhar a expressão religiosa, uma vez que maioria pontuou que não consegue trabalhar. Essa questão é defendida pelo fato de que trabalhar a expressão religiosa na escola pode ser muito difícil e complexo, com forte tendência a fracassar, pois, o aspecto da neutralidade na transmissão e desenvolvimento dos conteúdos deve ser priorizado.²¹³

Questionou-se, ainda, se a opinião dos pais/responsáveis é considerada na elaboração dos Planos de Aulas, PPP ou ações comuns na escola, e que justificassem a resposta. Os resultados obtidos estão demonstrados no gráfico 6:

²¹² Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²¹³ CURY, Munir; VERONESE, Josiane R. P. ; SILVEIRA, Mayra. *Estatuto da Criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2002. p. 21.

Gráfico 6. Consideração a respeito da opinião dos pais/responsáveis na elaboração dos Planos de Aulas, PPP ou ações comuns na escola²¹⁴



Tem-se o seguinte:

- 4 respostas apontam que não é comum a escola considerar a participação dos pais nos planejamentos;
- apenas 25 disseram que sim, que a escola considera a participação dos pais nos planejamentos;
- e 12 disseram que isso acontece raramente.

Esse resultado recai sobre um tema importante: a participação da família no ambiente escolar enquanto participante e co-responsável pelo processo de escolarização. Ressalta-se, contudo, que a família é o elemento central da formação do cidadão, sendo a primeira instituição que inicia sua educação e o insere no ambiente escolar, devendo contribuir para garantir a imparcialidade religiosa e para assegurar que a educação desenvolvida seja pautada em valores que contribuem com a melhor formação do cidadão.²¹⁵

Perguntamos se a religiosidade dos pais/responsáveis influencia na formação das crianças, e que justificassem suas respostas. O resultado demonstrou que a maioria – 38 servidoras – respondeu que sim e apenas três servidoras não responderam a essa questão. E na Tabela abaixo destacamos algumas respostas:

²¹⁴ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²¹⁵ SILVA, Isaac P. *Um estudo sobre o Ensino Religioso: a relação entre o ensino religioso e a educação no município de Serra e o processo de construção e aprendizagem dos valores humanos*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015. p. 81.

Tabela 3. Influência dos pais/responsáveis na formação das crianças²¹⁶

Sim, porque encontramos algumas famílias que idolatram a religião, não entendendo que as ações da escola, contribui pro (<i>sic</i>) desenvolvimento da criança, como um todo.
Neste momento, entra a intervenção da equipe pedagógica e tudo se resolve. – R7
Sim. Eles chegam na escola com o perfil de acordo com a religião da família. – R 11
Infelizmente sim. R 12
Sim. Pois impede o conhecimento e a vivência cultural da diversidade de práticas religiosas que só acrescentam na formação integral da criança. É triste ver que inclusive líderes religiosos interferem, como por exemplo, uma criança não dançar quadrilha, pois o pastor disse que é pecado e não permite que a criança dance. R.18
Sim, na forma como a criança se apresenta em determinadas situações de partilha, de acolhimento, do respeito a todos. R19
A formação da criança é de acordo com o meio em que vive, salvo algumas vezes, a partir de sua idade adulta escolherem outro caminho, outra direção. R25
Sim. Algumas crianças demonstram nos dia a dia ensinamentos da escola dominical, catequese... R 29
Sim, pois essa religiosidade é praticado (<i>sic</i>) por toda família devido a participação neste lugar. R 31
Sim, normalmente seguem o mesmo padrão da família. R 33
Sim. As crianças demonstram em suas falas e comportamento. R34
Sim. Na vestimenta, na alimentação e outros. R35
Sim. Na fala das crianças, quando fazem associações, lembrando da criação de Deus, ou repelindo coleguinhas quando falam palavrões. R 37
Sim, passam para seus filhos seus ensinamentos religiosos. R38
Sim! É visível a diferença na vida do aluno que tem compromisso com a religião do que aquele que não tem. O que tem, é mais bem educado. R 39
Sim, influencia. A criança aprende com a prática de vivências trazidas pelos adultos, isso influencia suas atitudes e pensamentos. R 40
Sim. Tudo acontece em casa primeiramente. R 20

Os resultados mostram que para a maioria das servidoras pesquisadas, a religiosidade dos pais/responsáveis influencia na formação das crianças, e justificam sua afirmativa a partir do entendimento de que tal *educação* os torna um ser humano melhor, pois, da mesma forma que a religião faz a família também consegue fazer, que é proporcionar a criança (ao/a estudante) “compreender o sentido da vida humana a partir do sagrado e do transcendente [...]”²¹⁷.

Essa categoria trata do diálogo inter-religioso para formação de crianças e, buscando encontrar respostas que possam assegurar esse objetivo, perguntamos se escola desenvolve ações pedagógicas que refletem a diversidade religiosa e cultural brasileira, e solicitamos que justificassem a resposta. Observe a tabela 4, com as principais respostas:

²¹⁶ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²¹⁷ JUNQUEIRA, 2008, p. 65.

Tabela 4. Se a escola desenvolve ações pedagógicas que refletem a diversidade religiosa e cultural brasileira²¹⁸

A ESCOLA DESENVOLVE AÇÕES PEDAGÓGICAS QUE REFLETEM A DIVERSIDADE RELIGIOSA E CULTURAL BRASILEIRA	
SIM	NÃO
Sim. Mas trabalhando Religiosidade. Religião não.	Ética e valores. Diversidade religiosa não. Cultural sim.
Sim. Trabalhamos com o projeto institucional alinhado ao nosso projeto escola, baseado nas diretrizes e bases que rege a educação infantil.	Na maioria das vezes não! Percebo que a escola enfatiza mais o catolicismo. Principalmente nas festas culturais, Páscoa, Natal.
Sim, através de reflexão e prática do respeito à diversidade.	Não. O trabalho é direcionado a valores como amar, respeitar, ouvir, acolher...
Desenvolve de maneira coerente sem aprofundar muito no assunto, para conhecimento	Não, mas deveria, para ser inclusiva neste aspecto e obter também respeito mútuos entre a diversidade religiosa e cultural.
Sim. As cantigas de roda retratam a diversidade cultural existente no país, e são apresentadas desta forma, assim com os contos, as literaturas infantis, etc., possibilitando de forma leve as crianças.	Pouco. Quando desenvolve é apenas sobre o cristianismo. A justificativa é que as famílias não aceitam tais práticas religiosas e interferem de forma negativa nas ações.
Sim. Por meio da festa cultural e atividades direcionadas a temática.	Não desenvolve. Não somos motivadas trabalhar essa temática.
Sim. Quando trabalha diversas músicas e estilos.	Quase nunca ou muito pouco.
Sim, através de alguns projetos desenvolvidos.	A escola desenvolve ações culturais e não religiosas.
Sim.... a (sic) ações pedagógicas são desenvolvidas com interdisciplinaridade a partir dos conteúdos trabalhados	Cultural brasileira.
Sim, pois está no currículo.	Não, jamais! Deixamos esse assunto para os professores de ensino religioso mesmo.
Sim, pois a escola está inserida num contexto social onde as diversas manifestações religiosas fazem parte da cultura do país (sic).	A escola não trabalha porque na verdade, os professores não sabem como fazer. São poucos os que conseguem, quando conseguem.
Total dos que responderam sim = 36,5% (15 servidoras)	Total dos que responderam não = 53,5% (22 servidoras)
Total dos que não responderam = 9,5% (04 servidoras)	Total geral: 100% (41 servidoras)

As respostas demonstram que a maioria das escolas não desenvolve ações pedagógicas que refletem a diversidade religiosa e cultural brasileira, sejam por falta de conhecimento ou de formação a respeito da temática, sejam pela comodidade ou falta de interesse. Haja vista as justificativas que utilizaram para afirmarem suas práticas, ou melhor, ausência de práticas. Apesar disso, uma das professoras deu uma resposta interessante. Segundo ela:

Conheço pouquíssimas escolas que conseguem desenvolver um bom trabalho, considerando culturas e religiões. É preciso muito estudo, pesquisa, comprometimento, parceria com a comunidade. Não é fácil, mas não é impossível. Em 2019 desenvolvemos um trabalho bacana com a temática das relações étnico raciais. Foi um projeto Institucional que chamamos de [...] Gentilezas [...]. Não

²¹⁸ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

abordamos muito a questão religiosa por receio da comunidade, maioria evangélica, mas propusemos momento de formação importante em que pudemos refletir e dialogar sobre algumas questões culturais importantes para a família e a construção da identidade das crianças. - R.11.²¹⁹

O que se observa, no entanto, é o fato de que, assim como essa professora, outras servidoras, também, utilizaram do mesmo argumento ao compreenderem que ao falar de temas relativos aos valores estão conseguindo abordar as temáticas de relações étnico raciais. Tanto que a professora diz: “não abordamos muito a questão religiosa [...], mas propusemos momento de formação importante em que pudemos refletir e dialogar sobre algumas questões culturais [...]”²²⁰, ou seja, associam as questões étnico raciais às questões culturais como se fossem a mesma coisa. Sérgio Junqueira assegura que a contribuição didática e pedagógica no processo de aquisição do conhecimento, a partir do desenvolvimento de ações que tratam sobre valores éticos, sociais, morais e culturais são valiosos. Porém, é preciso considerar, também, o amplo processo “de reflexão de seus fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos”²²¹, que direcionam à prática pedagógica ao caminho do conhecimento acerca da diversidade para promover a alteridade e tolerância.

Na sistemática dos esclarecimentos, questionamos: como deveria ser a abordagem quanto ao aspecto religioso nas escolas? E quarenta servidoras responderam e apenas uma não respondeu. O próximo gráfico demonstra as opções escolhidas com ênfase para o fato de que 53,5% terem respondido que a abordagem deveria ser por meio de “falar de todas as religiões, origens, manifestações, etc.”.

O resultado confirma e não se diferencia do que a literatura – teórica – traz como atribuição da escola no que refere à forma de abordagem quanto ao aspecto religioso, que é a de promover a formação e desenvolvimento do cidadão e da cidadã.²²² Tanto que na BNCC é atribuição do Ensino Religioso: “tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida”²²³.

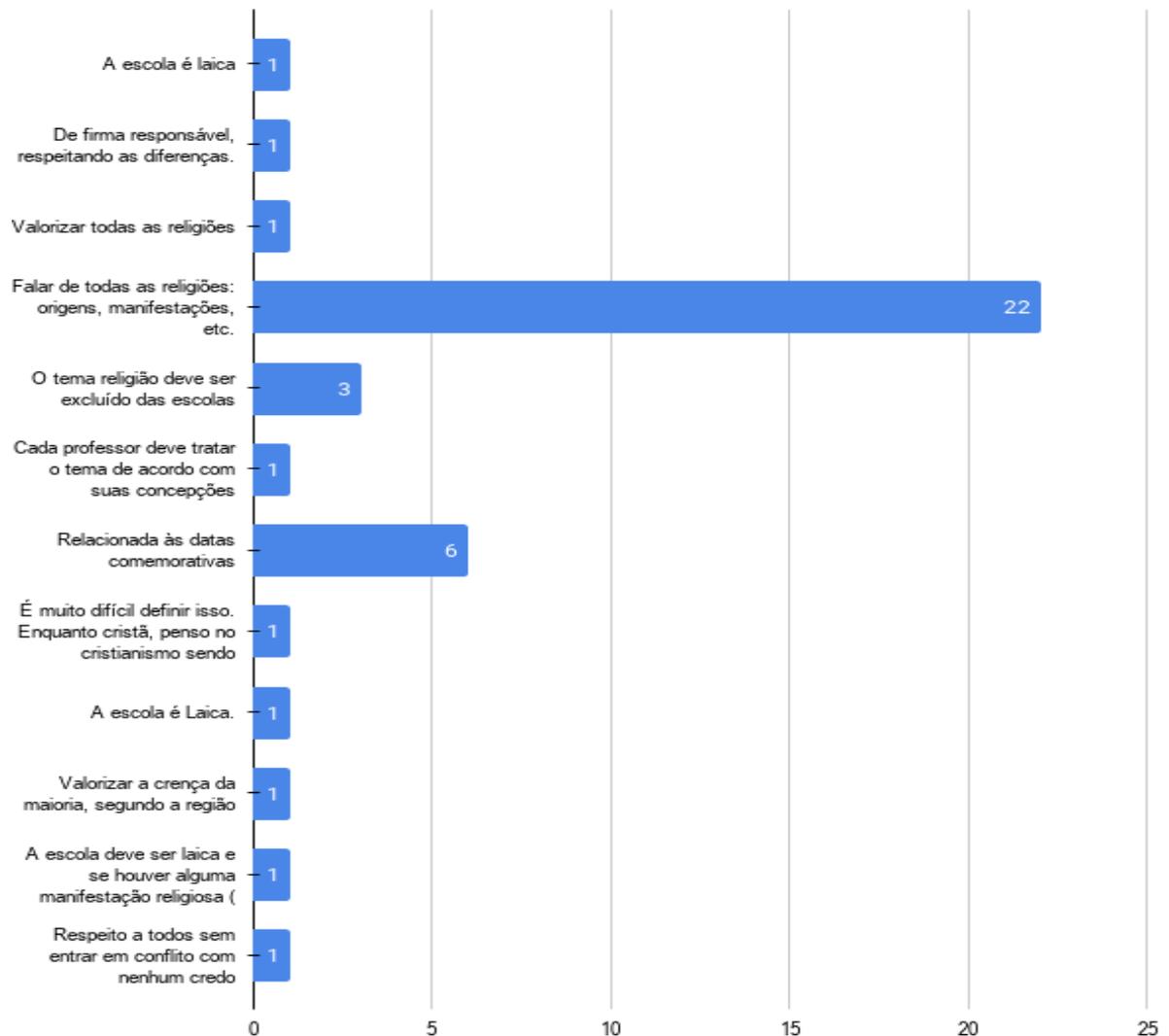
²¹⁹ Trata-se da resposta de número 11, extraída dos formulários respondidos pelos/as participantes da pesquisa de campo.

²²⁰ Trata-se da resposta de número 11, extraída dos formulários respondidos pelos/as participantes da pesquisa de campo.

²²¹ JUNQUERIRA, 2008, p. 67.

²²² SILVA, Eliane M. S. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 2. p. 1-14, 2004. p. 41.

²²³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 434.

Gráfico 7. Como deve ser a abordagem quanto ao aspecto religioso nas escolas²²⁴

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 28/06/2021.

3.5 Contribuições da relação família e escola através da religiosidade na formação identitária na criança como sujeito histórico

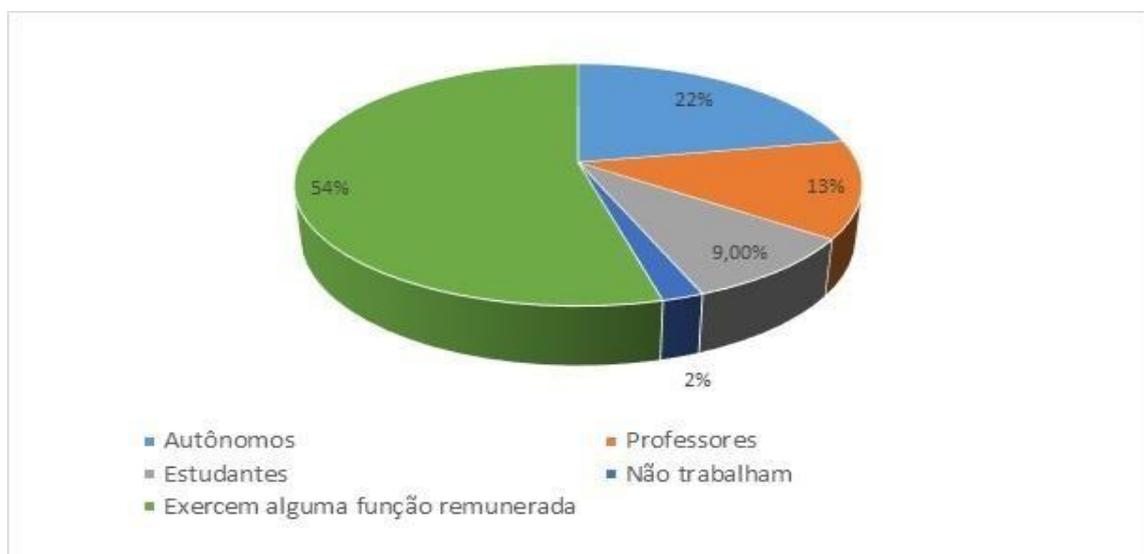
Foram recebidos cento e treze questionários respondidos dos sujeitos identificados como responsáveis. As UMEIs repassaram o *link* de acesso ao formulário eletrônico, que ficou disponível durante o mesmo prazo que ficou para os servidores, totalizando 19 dezenove dias de livre acesso. E os resultados obtidos junto às famílias estão descritos na sequência de informações a seguir. Segue abaixo a tabela 5:

²²⁴ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

Tabela 5. Papel social dos responsáveis²²⁵

PAI	MÃE	PRIMA	AVÓ/AVÔ	TIOS	TOTAL
6	27	1	6	1	41
14,5%	66%	2,5%	14,5%	2,5%	100

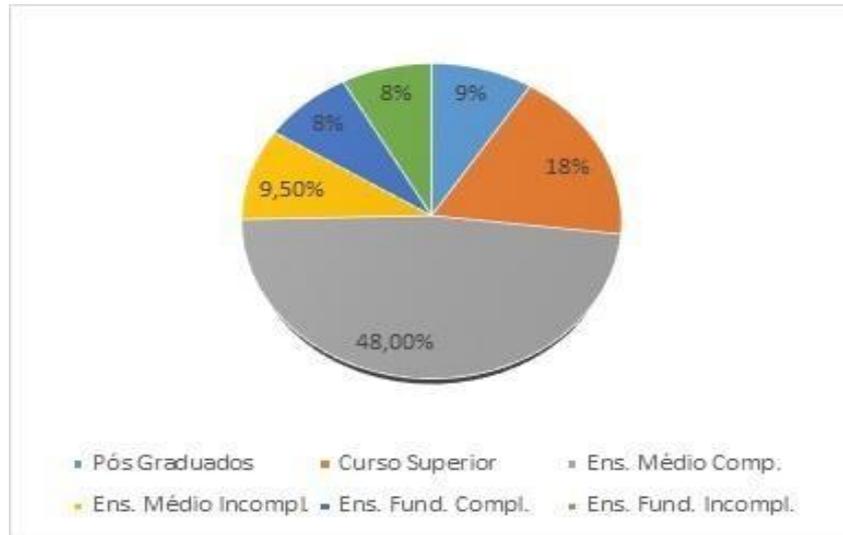
A tabela indica que as famílias das UMEIs pesquisadas apresentam a figura da mãe como responsáveis pela maioria das crianças. E a respeito da ocupação profissional, o gráfico 8 esclarece:

Gráfico 8. Profissão dos responsáveis²²⁶

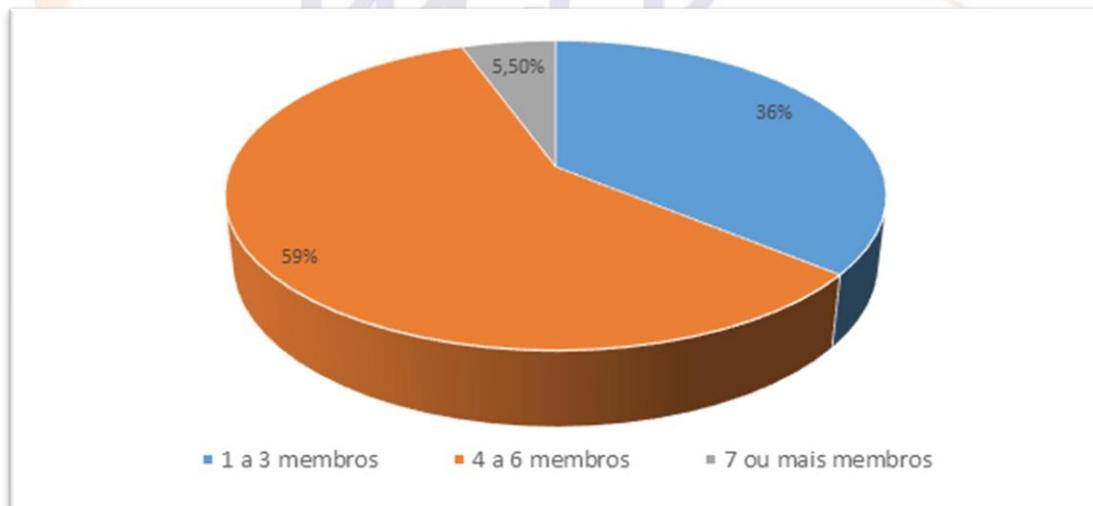
O resultado mostra que a maioria dos responsáveis consegue informar que exercem alguma profissão, com exceção para 2% – 2 responsáveis – que responderam que não trabalham:

²²⁵ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²²⁶ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

Gráfico 9. Escolaridade dos responsáveis²²⁷

Observa-se que todos os responsáveis já tiveram algum envolvimento com a educação. Segue-se para o gráfico 10:

Gráfico 10. Família composta por quantos membros²²⁸

A maioria das famílias – 59% delas – tem em média de quatro a seis membros e, mesmo não sabendo quais os modelos de estruturas familiares que se apresentam nesse grupo, é possível inferir que de certa forma, a (s) criança (s) encontra-se sob o cuidado de pelo menos um adulto.

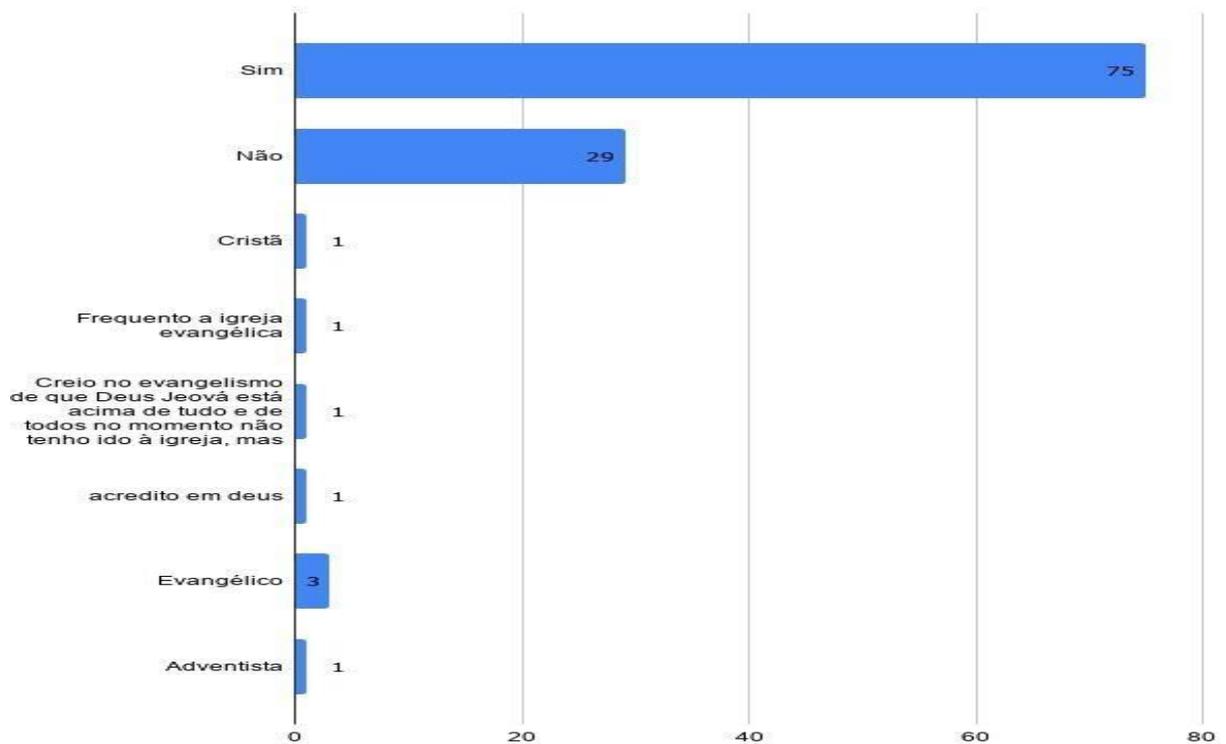
Diante dos dados coletados, relacionados ao perfil dessas famílias, pode-se supor que elas tenham algum conhecimento acerca do processo educacional de sua criança, tendo como

²²⁷ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²²⁸ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

evidência a escolaridade e a inserção no mercado de trabalho, que numa sociedade tecnológica as informações estão disponíveis a quem interessar. Notório, então, que tais crianças recebam orientações, inclusive religiosas, o que pode influenciá-las quanto ao processo de formação identitárias dos mesmos como sujeitos históricos. Segue-se na análise do gráfico 11:

Gráfico 11. Professa alguma religião²²⁹

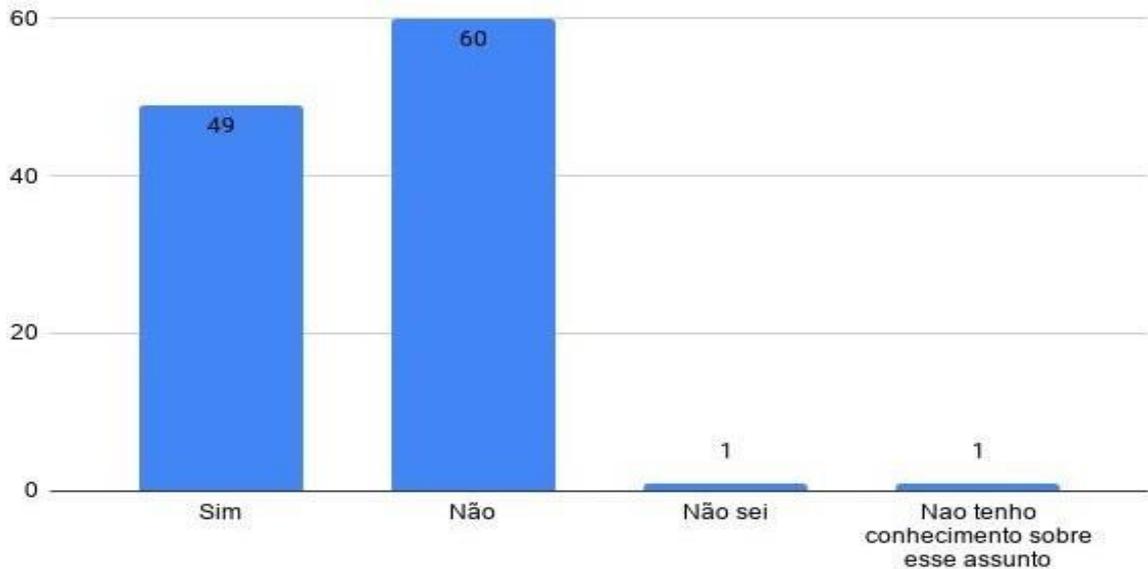


O resultado mostra que oitenta e duas pessoas responderam que têm uma religião e trinta responderam que não professavam nenhuma religião, dados consoantes com a literatura ao afirmar que a religião, como sistema cultural, manifesta-se de diferentes formas “em uma mesma sociedade e enquanto houver reconhecimento da diversidade dos indivíduos, grupos sociais e culturais, e se estabelecer uma comunicação entre eles, essa sociedade será vigorada”²³⁰.

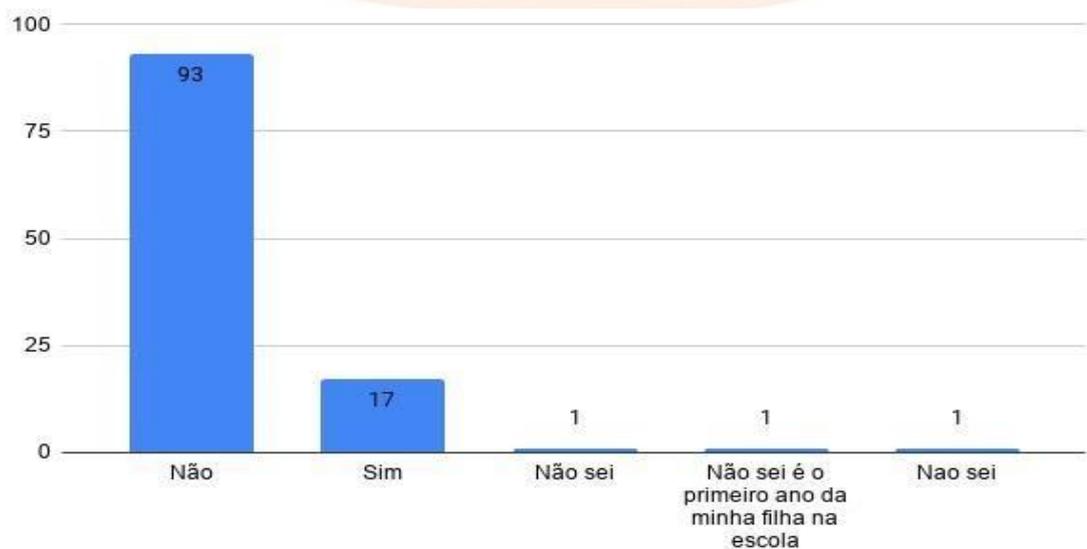
Perguntou-se se os responsáveis conseguiam identificar alguma prática religiosa na escola. Além disso, questionou-se se a professora, o professor ou algum profissional da escola manifestava sua preferência religiosa nas práticas escolares. O gráfico 12 traz esse resultado:

²²⁹ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²³⁰ TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos?* São Paulo: Paulinas, 1999. p. 33.

Gráfico 12. Cotidiano na escola: a. Você consegue identificar práticas religiosas dentro da escola?²³¹

Este resultado, de 63 responsáveis não conseguirem observar alguma prática religiosa na escola, vai de encontro à legislação que prescreve a respeito do aspecto da escola ser laica, independente da prática do Ensino Religioso, confirmada no resultado do gráfico 13, na sequência:

Gráfico 13. A professora, o professor ou algum profissional da escola manifesta a preferência religiosa dele ou dela nas práticas escolares?²³²

O gráfico 14 mostra que para a maioria – 96 responsáveis – as professoras não manifestam sua preferência religiosa, em contrapartida, retomando a análise do gráfico 13,

²³¹ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²³² Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

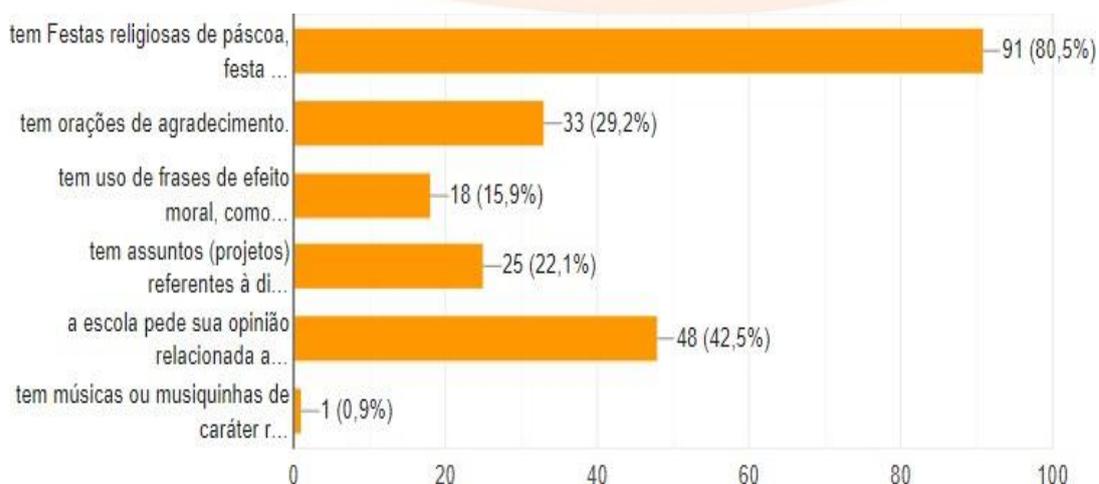
este aponta que há um grupo que consegue identificar práticas religiosas – 49 responsáveis – justamente num ambiente que deveria ser de neutralidade, onde deveria primar pela “ressignificação de conceitos”²³³.

Questionamos: seu filho ou filha participa das datas comemorativas religiosas, tais como Páscoa e Natal, realizadas na escola? A resposta recebida foi: 87,5% – 99 responsáveis – responderam que sim, enquanto que apenas 9% – 10 responsáveis – que disseram não, e 3,5% – 4 responsáveis – que responderam que, às vezes, os filhos participam.

Esses dados demonstram que as famílias têm estado mais abertas à questão da participação das crianças junto às datas comemorativas na escola, principalmente, referindo-se à festa da Páscoa e do Natal. O que significa uma superação referente à intolerância que muitas vezes impede que a criança possa vivenciar e compreender sobre outras culturas religiosas. Contudo, esta pesquisa não identificou quais as festas que as famílias deixariam ou não às crianças participar, o que seria importante discutir frente à superação da intolerância.

Foi solicitado que os responsáveis selecionassem as principais opções que representariam suas observações acerca do que acontece na escola, o gráfico a seguir demonstra os resultados. Mas, convém ressaltar que, como puderam escolher mais de uma opção, o total de porcentagem totalizará valor maior que 100%:

Gráfico 14. Selecione as opções que você observa que acontece na escola da sua criança²³⁴



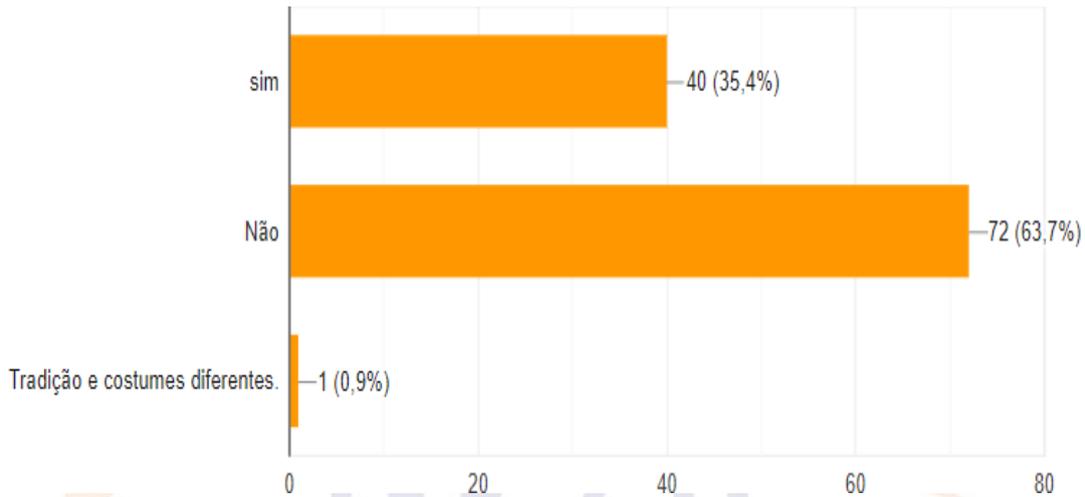
De acordo com o gráfico 15, há ainda muita coisa a se aperfeiçoar nas UMEIs, tendo como ponto de reflexão os resultados apresentados a este questionamento, onde foi possível identificar, mesmo que não sejam compreendidas pela maioria como manifestação da prática

²³³ TOURAINE, 1999, p. 35.

²³⁴ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

religiosa, práticas cotidianas que são, na verdade, manifestações religiosas. O cantar das músicas específicas, as orações, o desenvolvimento de atividades, e até mesmo o discurso religioso. Segue-se na análise do gráfico 15:

Gráfico 15. Se a professora, o professor ou algum membro da comunidade escolar quisesse trabalhar de acordo com sua própria opção religiosa, você concordaria?²³⁵



Este gráfico indica que 64% dos responsáveis não concordariam caso algum membro da comunidade escolar quisesse trabalhar de acordo com sua opção religiosa. Este fato reafirma que a família influencia na formação da criança, tendo cuidado com as informações que seriam transmitidas, reafirmadas nas respostas ao questionamento expostas na tabela 6:

Tabela 6. Porque você concordaria ou não se a professora, o professor ou algum membro da comunidade escolar quisesse trabalhar de acordo com sua própria opção religiosa?²³⁶

RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS QUE MAIS SE REPETIRAM

(continua)

Então seria ótimo se as escolas trabalhassem em cima das religiões dos alunos, uma doutrina espiritual é excelente para qualquer indivíduo. Porém, cada religião tem sua crença e doutrinas diferenciadas, isso acaba limitado nossas crianças participar de festas na escola como festa Junina, algumas religiões não admite (sic). Nossa família é candomblesista, respeitamos as religiões diversas e ensinamos a nosso filho também. Mas ficamos um pouco chateado (sic) com a forma da escola não realizar festa junina, Páscoa ou Natal porque participamos dessa cultura e gostaria (sic) que ele também participasse. Mas entendemos e respeitamos a NEUTRALIDADE da Escola.

Não, religião é algo muito particular de cada um, deixo aberto a minha filha para ela escolher a religião que quer seguir, não acho que com 5 anos ela tem o entendimento para tomar tal decisão.

Religião é uma questão de escolha natural, opto pelo livre arbítrio.

²³⁵ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

²³⁶ Elaborado pela pesquisadora à luz de dados inéditos.

Não, Depende da religião

Não, porque cada um tem sua religião.

Não. Questões religiosas devem ser orientadas pela família.

Sim. Temos que respeitar todas as religiões.

N (sic) concordaria pq (sic) muitas vezes as crenças dela (e) pode ser diferentes das q (sic) eu ensino pro (sic) meu filho.

A escola deve ser laica, deve respeitar as religiões de cada um.

Por que cabe aos pais ensinar algo relacionado a religião aos filhos, seja ela qual for. Nao e (sic) funcao/papel da escola.

Não, pelo fato de que eu não sigo nenhum tipo de religião.

Não concordo pois a religião é algo pessoal e deve ser estudada na escola a diversidade de todas as religiões e nao apenas uma que for a da professora, deve se aprender sobre todas na escola e seguir a que se seguir apenas uma ou nenhuma fora da escola.

Não concordo. A opção religiosa é algo que diverge em muitos aspectos, e não quero que meus filhos tenham ensinamentos que destoam do que acreditamos. Prefiro que foquem nas matérias essenciais. (Português, matemática, história, geografia...) Isso so (sic) cabe à família trabalhar, o ensino (sic) da crença ou deixa a criança crescer e escolher

Não, Porque cada um tem sua religião e cabe aos pais passar isso aos filhos.

Não, Pois não posso ter preconceito contra as religiões dos outros, respeito.

Para nao ir contra o q eu ensino a ele. A religiao q eu ensino a meu filho.

Isso é uma escolha individual

Por mais que a religião seja importante, penso que ela é de responsabilidade exclusiva dos pais.

Eu nao concordo pq tem varias religioes que so traz coisas ruins

Porque termos muita diversidade religiosa no Brasil.

Meu filho terá a sua própria, sem ser influenciado por outros ..

Eu não concordaria, pois na escola não é lugar de impor religião e sim educação. Eu respeito a opção religiosa de cada um, porém não iria querer que ensinassem outra pro meu filho.

Não sei.

Eu concordo sim, mas não aceito práticas de espiritismo.

Não.

Pois a definição da parte religiosa cabe à família definir e não a escola.

Nao me importaria

Porque não ja temos nossa religião

ACREDITO QUE O EDUCADOR (sic) DEVE AGIR DE FORMA PROFISSIONAL E ENSINAR AO ALUNO QUESTÕES PAUTADAS E DIANTE METODOLOGIA DE ENSINO. PORÉM, EM QUESITO RELIGIOSO O ALUNO E FAMILIARES TEM (sic) OS PROPRIOS HABITOS E COSTUMES. O TRABALHO DE ACORDO COM A VISAO DA RELIGIAO DA PROFESSORA PODERÁ DISTORCER A EDUCACAO RELIGIOSA FAMILIAR

Cada religião segue um padrão então para não haver conflito a escola deve ser neutra.

São muitas as diferenças religiosas e, se a escola fosse livre para que os atores pedagógicos pudessem trabalhar de acordo com sua opção religiosa, a escola perderia o caráter da laicidade, garantindo histórica e legalmente. Inclusive as respostas revelam que comumente, mesmo junto a um grupo de responsáveis com algum conhecimento referente à

educação das crianças, manifestações de preconceito e de intolerância. Esses aspectos precisam ser discutidos para que, ao tomarem ciência acerca das implicações, possam tomar uma atitude de alteridade.

Nesse sentido, a proposição considerada para o desenvolvimento da questão da presença da religião na escola, ao considerar o seu caráter laico, apresenta como sugestão o planejamento pedagógico de reuniões semestrais para abordar as questões relacionadas ao fenômeno religioso-étnico-cultural presente no cotidiano escolar, com a participação da comunidade escolar, incluindo representantes das famílias, tendo em vista o respeito, o diálogo e o conhecimento acerca da diversidade existente no contexto escolar. Como exemplo, pode-se trabalhar o planejamento relacionado às datas comemorativas religiosas junto ao público alvo da Educação Infantil. Estas reuniões podem ser no formato de “Rodas de Conversas”, com a participação de algum profissional que domine a temática.



CONCLUSÃO

A temática tratada nesse estudo apresentou contribuições conceituais e reflexivas sobre a *Escola e Família: influências religiosas na Educação Infantil da rede municipal de Vila Velha* e recorreu-se a diversos autores para sustentar, teoricamente, as informações sobre a diversidade cultural, influências religiosas, religião, família, escola, formação e práticas pedagógicas. E com a intenção precípua de responder a questão que direcionou no percurso investigativo, isto é, quais as contribuições das influências religiosas da escola e da família na Educação Infantil? Pode-se inferir que as respostas aos objetivos foram respondidos a contento, de acordo com as divisões, a saber:

A articulação família e escola: formação cidadã objetivou conceituar religiosidade a partir de instituições sociais como a família e a escola. A esse respeito, conclui-se que, para a família, as orientações religiosas são de sua responsabilidade. Afirma-se que sua responsabilidade consiste em orientar e direcionar os/as filhos/as, segundo as crenças e dogmas que acreditam ser o ideal para o contexto familiar. Ficou claro que os/as professores/as pesquisados/as têm respeitado a religiosidade dos seus estudantes, tendo em vista que cada família é que deve trabalhar com seus filhos e filhas a religiosidade na perspectiva que for oferecida por sua denominação, pois são muitas as diferenças religiosas.

Depois, ao tratar sobre a influência da religião na prática pedagógica na educação infantil, o objetivo foi descrever as contribuições do diálogo inter-religioso para a formação de crianças. Nesse sentido, observa-se que apesar dos/as professores/as professarem suas religiões, elas tentam não influenciar seus alunos/as no que diz respeito às questões da religiosidade. Entretanto, suas práticas ainda carregam alguns aspectos que demonstram que no cotidiano é difícil manter a neutralidade prescrita na orientação de uma escola laica. As evidências estão na identificação das práticas religiosas que acontecem na escola, nas orações, no discurso, na ludicidade – brincadeiras –, nas orientações disciplinares e nas festas religiosas que são comemoradas – sobretudo, páscoa e natal – em detrimento de outras que não são – festa de Cosme e Damião e Festa junina.

Haja vista que, apesar da maioria das crianças participarem de tais comemorações, os motivos pelos quais os responsáveis apontam para não permitirem estão associados à opinião ou conhecimento familiar a respeito de tal comemoração. Ao passo que, se não conhece, não permite, inibindo a criança de vivenciar os outros saberes acerca da diversidade religiosa e cultural. Além disso, de acordo com a pesquisa, a escola considera a participação da família

nos planejamentos e demais ações pedagógicas, partindo do pressuposto de que educação é um ato coletivo entre família e escola.

Em relação à seção contribuições da relação família e escola através da religiosidade na formação identitária na criança como sujeito histórico, refere-se, exatamente, ao objetivo explícito da citada categoria. Assim, conforme investigação nas quatro UMEIs, a maioria das responsáveis pelas crianças são as mães, cujas famílias em sua maioria são compostas com até seis membros e que de alguma maneira asseguram ter uma religião específica. Nesse contexto, foi interessante perceber que apesar das professoras afirmarem que desenvolvem algumas práticas religiosas na escola, para as famílias, isso não é verificado ou não conseguem compreender ou identificar. Ou seja, para as famílias, a escola tem se apresentado como laica, quando os respeita em suas opiniões ou quando simplesmente prefere não trabalhar alguns assuntos referentes à diversidade religiosa. O que em muito contribuiria para a formação identitária da criança como sujeito histórico, além de promover a alteridade e tolerância.

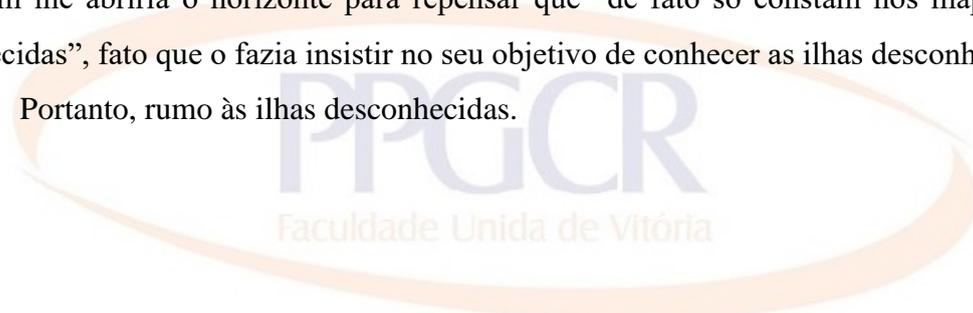
Quando perguntadas se concordariam se algum membro da comunidade escolar quisesse trabalhar de acordo com sua própria opção religiosa, um terço dos responsáveis disse ser contrário e, infelizmente, num discurso carregado de preconceitos, pois, dentre as respostas que justificam as opiniões, foi possível identificar alguns discursos, tais como: “para não ir contra o que eu ensino a ele”; “depende da religião”; “eu não concordo porque tem várias religiões que só traz coisas ruins”; “não concordo, pois a opção religiosa é algo que diverge em muitos aspectos, e não quero que meus filhos tenham ensinamentos que destoam do que acreditamos. Prefiro que foquem nas matérias essenciais: Português, matemática, história, geografia, etc.”; ou ainda, “eu concordo sim, mas não aceito práticas de espiritismo”. Fica evidente, portanto, que as famílias carecem de informações, tanto quanto aos filhos/as, sobre a importância da diversidade religiosa, para o enfrentamento de práticas intolerantes e preconceituosas. Partindo da premissa de que na infância a criança recebe orientações e conhecimentos que a ajudaram na sua formação, enquanto sujeito histórico e cidadão crítico.

Numa sociedade plural, como a brasileira, trabalhar a religiosidade deveria ser uma exigência social e política frente aos inúmeros casos de violência simbólica e física que se originam das práticas intolerantes e preconceituosas. Inclusive essa pesquisa lista uma série de questões problematizadoras referente à temática que demanda outros estudos e pesquisas: a) porque que as instituições de ensino apresentam resistência em assumirem suas práticas, a partir da avaliação a respeito de uma temática?; b) as questões relacionadas à diversidade estão incluídas no currículo escolar de que maneira, ou porque razões há tantas ausências e

resistências?; c) por que só a categoria de professores é que se identifica como responsável pelo processo educacional, tendo em vista que a comunidade escolar – demais servidores/colaboradores – também fazem parte desse contexto?; d) a importância de identificar quais as festas/comemorações/assuntos que as famílias concordariam/não concordariam que fossem desenvolvidas pela escola e os motivos, ampliando a discussão para a (in) formação dessa categoria acerca da diversidade, principalmente, a religiosa?; e) como que a escola procura motivar, solicitar e receber a participação das famílias na e para a elaboração de seus planejamentos e práticas pedagógicas?

Enfim, são muitos os *por quês*? E não há tempo suficiente para investigá-los. Porém, permanece o desejo de “desbravar as ilhas desconhecidas”, tal como o “Conto da ilha desconhecida” de José Saramago, que nos convida e nos motiva a refletir sobre o quanto a educação é diversificada com tantas “ilhas” que para muitos, assim, como o impetuoso rei afirmava que não existiam. Mas, que nunca imaginou que a resposta retrucada daquele sábio homem lhe abriria o horizonte para repensar que “de fato só constam nos mapas “as ilhas conhecidas”, fato que o fazia insistir no seu objetivo de conhecer as ilhas desconhecidas”²³⁷.

Portanto, rumo às ilhas desconhecidas.



²³⁷ SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 12.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Educação. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Maria L. B. Tolerâncias e intolerâncias religiosas no cotidiano familiar. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, a. I, n. 3, p. 3-21, 2009. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf2/texto%201.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. A Educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013. p. 38-49.
- AZEVEDO, Francisco F. S. Cuidar. In: AZEVEDO, Francisco F. S. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- BARRETO, Maria A. O. C.; BARRETO, Flávia O. C. *Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Érica, 2014.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. Cuidado e negligência na educação da criança na família. In: MOREIRA, Lúcia V. C.; CARVALHO, Ana M. A. (orgs.). *Família e educação: olhares da psicologia*. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 14-27.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.
- BRANDENBURG, Laude E. A espiritualidade na escola e a tradição religiosa familiar. In: KRONBAUER, Selenir C. G.; SOARES, Afonso M. L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 57-72.
- BRANT, Leonardo. *Diversidade cultural: globalização e culturas locais – efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras; Instituto Pensarte, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. *Revista Crítica y emancipación*, Buenos Aires, a. 1, n. 1. p. 53-76, 2008.

COELHO, Elisângela M. *Práxis do ensino religioso na escola: perspectivas de novos olhares em formação*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2014.

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

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CURY, Carlos R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

CURY, Carlos R. J. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polemica entre a Igreja e o Estado no Brasil. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, 1993.

CURY, Munir; VERONESE, Josiane R. P.; SILVEIRA, Mayra. *Estatuto da Criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

DESSEN, Maria A.; POLONIA, Ana C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paideia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DONATI, Pierpaolo. *Família no século XXI: abordagem relacional*. São Paulo: Paulinas, 2008.

DROOGERS, André. A religiosidade mínima brasileira. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 61-81, 1987.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONSECA, João José S. *Metodologia da pesquisa científica: manual de orientações*. Ceará: EdUECE, 2002.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. São Paulo: Sinodal, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GAIGHER, Elorania K. A. *Educação e religião: as manifestações religiosas no ambiente escolar e a construção de uma cultura de paz*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1889.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Jerusa V. Socialização: um problema de mediação. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1990.

HÖFFE, Otfried. Valores em Instituições democráticas de ensino. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 463- 479, 2004.

IBGE. *Vila Velha*. [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>. Acesso em: 20 dez. 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. *Revista Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, 2014.

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

KRONBAUER, Selenir C. G.; SOARES, Afonso M. L. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2017.

NICOLAU, Marieta L. M. *Textos básicos da educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990.

NOGUEIRA, Celeide A. V. Educação Infantil religiosa no Brasil: ressonâncias das políticas públicas. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 229-254, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/viewFile/8443/6143>. Acesso em: 24 dez. 2020.

OLENIKI, Marilac L. R.; DALDEGAN, Viviane M. *Encantar: uma prática pedagógica do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna A. S.; OMOTE, Sadao; GIROTO Claudia R. M. (orgs.). *Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 15-31.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1995%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Princ%C3%ADpios%20sobre%20a%20Toler%C3%A2ncia%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PASSOS, João D. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINTO, Antonio L. T.; WINDT, Márcia C. V. S.; SIQUEIRA, Luiz E. A. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

PNE. *Plano Nacional de Educação: lei nº 13.005/2014*. [s.d.]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PUHL, Antônio. A família constrói o sucesso. *Revista de Educação*, Brasília, v. 23, n. 93, p. 18-32, 1994.

RIBEIRO, Claudio O. *Pluralismo e libertação*. São Paulo: Paulinas, 2014.

RIBEIRO, Jorge C. *Religiosidade jovem: pesquisa entre universitários*. São Paulo: Olho d'Água; Loyola, 2009.

RIBEIRO, Wesley S. *Intolerância religiosa e violência frente às práticas religiosas, no Brasil, no século XXI*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

ROCHA, Abdruschin S. Espiritualidade em ambientes corporativos: uma nova modalidade de retorno do religioso. In: ROCHA, Abdruschin S.; OLIVEIRA, David M.; MARLOW, Sergio L. (orgs.). *Espiritualidades contemporâneas*. Vitória: Unida, 2013. p. 13-26.

SÁNCHEZ, Pilar. *Psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

SANTOS, Silvana F. *Ensino religioso: uma perspectiva para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: IBPES, 2009.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

SILVA, Airton V.; ULRICH, Claudete B. Pluralidade religiosa brasileira: a importância do diálogo inter-religioso. *Revista Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 83-94, 2017.

SILVA, Eliane M. S. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 2. p. 1-14, 2004.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. Cultura. In: SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Isaac P. Ensino religioso em sala de aula: contribuições à formação do aluno e à aprendizagem de valores. *Revista Unitas*, Vitória, v. 2, p. 166-174, 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/225>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, Isaac P. *Um estudo sobre o Ensino Religioso: a relação entre o ensino religioso e a educação no município de Serra e o processo de construção e aprendizagem dos valores humanos*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015.

SILVA, Katia B. *A religiosidade na educação básica: uma prática naturalizada em duas escolas de Vila Velha (ES)*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

SILVEIRA, Emerson J. S. Intolerância, laicidade e Ensino Religioso. In: REIS, Marcos V. F.; SARDINHA, Antonio C.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in) tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 102-116.

SOUSA, Francisca R. F. R. *Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

STRECK, Gisele W. O Ensino Religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. *Revista Pistis & Práxis*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 261-276, 2012.

TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C. S. STRECK, Danilo; FOLLMANN, José I. (orgs.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 29-40.

TEIXEIRA, Faustino. Teologia e diálogo inter-religioso. *In*: ALMEIDA, Edson F.; LONGUINI NETO, Luiz (orgs.). *Teologia para quê?* Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 69-83.

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

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1985.

TILLICH, Paul. *Teologia da Cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?* São Paulo: Paulinas, 1999.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, Rosângela M. A Dimensão da Fé na Perspectiva de Paul Tillich. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (ANPTECRE), V, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPTECRE, 2015. p. 742-743.

VATTIMO, Gianni. O vestígio do vestígio. *In*: VATTIMO, Gianni; DERRIDA, Jacques. (orgs.). *A religião: o seminário de Capri*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 89-103.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Assistência Social. *Plano Municipal de Assistência Social: 2018-2021*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2018.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Gestão 2020*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2020a.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2020b.

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFISSIONAIS

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
 Programa de Pós-Graduação em Ciências Das Religiões/Mestrado Profissional
 Área de concentração: Religião e Esfera Pública.
 Mestranda: Izabel Mazzoco

RELIGIÃO E FAMÍLIA: FORMAÇÃO DE VALORES POR MEIO DA PRÁTICA
 PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
 VILA VELHA

1. Identificação:

- a. Sexo: _____.
- b. Formação: _____.
- c. Tempo de experiência na área da educação: _____.
- d. Função: _____.
- e. Professa alguma religião: () não () sim. Qual? _____.

2. Prática pedagógica:

- a. Você identifica práticas religiosas dentro da escola?
 () não () sim. Como: _____.
- () às vezes. Como: _____.
- b. Sua religiosidade encontra-se presente na sua prática pedagógica cotidiana?
 () não () sim. Como: _____.
- () às vezes. Como: _____.

3. Especificidades da religiosidade:

- a. Os/as alunos/as participam das datas comemorativas religiosas, tais como Páscoa e Natal, por exemplo?
 () não. Por que?
 () sim. Por que?
- b. A escola consegue contemplar a expressão religiosa dos/as alunos/as por intermédio de suas práticas cotidianas? Justifique sua resposta.
 () não. () sim.

- c. A opinião dos pais/responsáveis é considerada na elaboração dos Planos de Aulas, PPP ou ações comuns na escola? Justifique sua resposta.

não. sim.

- d. A religiosidade dos pais/responsáveis influencia na formação das crianças? Justifique sua resposta.

não. sim.

- e. Você desenvolve ações pedagógicas que refletem a diversidade religiosa e cultural brasileira? Justifique sua resposta.

não. sim.

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

- muita fé
 por rivalidade entre as religiões
 porque há muitas pessoas fora do município que trazem diferentes religiões
 tradição e costumes diferentes
 para conhecer diferentes crenças

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

- falar de todas as religiões: origens, manifestações, etc.
 o tema religião deve ser excluído das escolas.
 cada professor/a deve tratar o tema de acordo com suas concepções
 valorizar a crença da maioria, segundo a região.
 relacionada às datas comemorativas.
 outras formas: _____.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
 Programa de Pós-Graduação em Ciências Das Religiões/Mestrado Profissional
 Área de concentração: Religião e Esfera Pública.
 Mestranda: Izabel Mazzoco

RELIGIÃO E FAMÍLIA: FORMAÇÃO DE VALORES POR MEIO DA PRÁTICA
 PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
 VILA VELHA

1. Identificação:

- a. Papel social: pai mãe avó/avô outro: _____.
- b. Profissão: _____.
- c. Escolaridade:
 ensino fundamental completo ensino fundamental incompleto
 ensino médio completo ensino médio incompleto
 curso superior pós-graduação
 não estudou
- d. Família composta por quantos membros: _____.
- e. Professa alguma religião: não sim. Qual? _____.

2. Cotidiano na escola:

- a. Você consegue identificar práticas religiosas dentro da escola?
 não sim às vezes.
- b. A professora, o professor ou algum profissional da escola manifesta a preferência religiosa dele ou dela nas ações escolares?
 não sim às vezes.
- c. Seu filho ou filha participa das datas comemorativas religiosas, tais como Páscoa e Natal, realizadas na escola?
 não. Por que? _____.
 sim. Por que? _____.
- d. A escola consegue contemplar sua opinião ou expressão religiosa? Justifique sua resposta.
 não. sim.

 _____.

- e. A opinião dos pais/responsáveis é considerada na elaboração dos Planos de Aulas, PPP ou ações comuns na escola? Justifique sua resposta.

não. sim.

- f. Marque um X nas opções que você observa que acontecem na escola da sua criança:

tem festas religiosas de páscoa, festa junina, natal, etc.

tem músicas ou musiquinhas de caráter religioso ou com fundo moral.

tem orações de agradecimento.

tem uso de frases de efeito moral como, por exemplo: “pelo amor de Deus” ou “misericórdia”?

tem assuntos (projetos) referentes à diversidade religiosa e cultural.

a escola pede sua opinião relacionado aos assuntos da formação da identidade e desenvolvimento de sua criança.

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

muita fé

por rivalidade entre as religiões

porque há muitas pessoas fora do município que trazem diferentes religiões

tradição e costumes diferentes

para conhecer diferentes crenças