

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

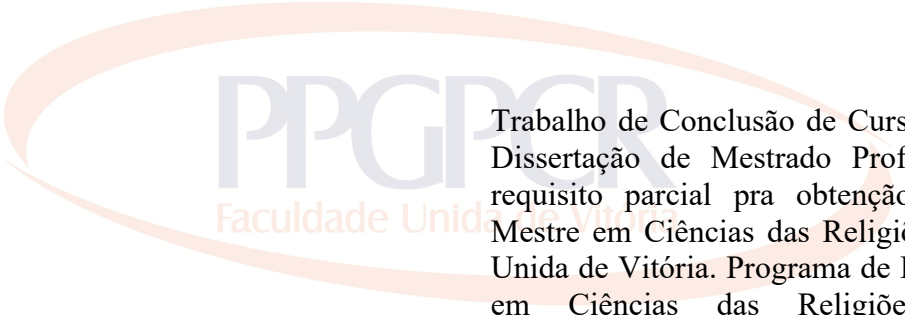
ISAURA CHRISTINA NUNES



DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA DA FESTA JUNINA DA UMEI  
PROFESSORA NORMÍLIA DOS SANTOS – VILA VELHA/ES:  
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

ISAURA CHRISTINA NUNES

DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA DA FESTA JUNINA DA UMEI  
PROFESSORA NORMÍLIA DOS SANTOS – VILA VELHA/ES:  
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL



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

Orientadora: Dra. Claudete Beise Ulrich.

VITÓRIA-ES

2021

Nunes, Isaura Christina

Diversidade cultural e religiosa da Festa Junina da UMEI Professora Normília dos Santos – Vila Velha/ES / Interfaces com a educação infantil / Isaura Christina Nunes. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

ix, 90 f. ; 31 cm.

Orientador: Claudete Beise Ulrich

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

Referências bibliográficas: f. 88-95

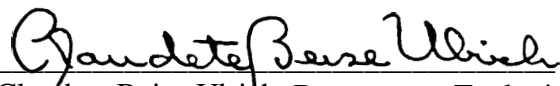
1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Diversidade Cultural e religiosa. 4. Intolerância religiosa. 5. Festa Junina. 6. Festa religiosa. - Tese.  
I. Isaura Christina Nunes. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

ISAURA CHRISTINA NUNES

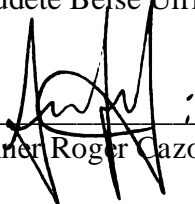
DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA DA FESTA JUNINA NA UMEI  
PROFESSORA NORMÍLIA DOS SANTOS – VILA VELHA/ES:  
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

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

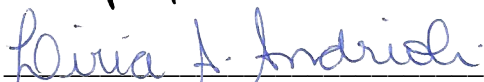
Data: 06 dez. 2021.



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



Kennel Roger Cazotto Terra, Doutor em Ciências da Religião, UNIDA.



Liria Ângela Andrioli, Doutora em Educação nas Ciências, UFFS.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de estar na função de diretora, na rede de ensino municipal de Vila Velha/ES, na qual consegui ter várias observações que me confrontaram, trazendo várias indagações e me oportunizando ampliar conhecimentos. Fazendo com que eu chegasse até aqui.

Agradeço à Professora Doutora Claudete Beise Ulrich, por me orientar neste trabalho.

Agradeço imensamente a minha amiga Josiane que me apresentou e, com muito carinho, me incentivou a fazer o mestrado, e principalmente a concluí-lo.

Agradeço às pessoas incríveis que conheci no mestrado e que agregaram na minha formação de vida, neste momento em que foram dois anos atípicos pelos acontecimentos de pandemia da covid-19.

Agradeço imensamente pelo dom da vida e formação pela paz no convívio da humanidade.



## RESUMO

O objetivo geral desta dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões é analisar a presença da diversidade cultural e religiosa na festa Junina da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Professora Normília dos Santos – Vila Velha/ES, pois muitas famílias questionam o porquê desta festa e outras não permitem a participação das crianças, devido questões que envolvem a tradição religiosa da família. A pergunta problema é: qual é a influência da diversidade cultural e religiosa na festa junina da UMEI Professora Normília dos Santos – Vila Velha/ES e suas interfaces com a educação infantil? As crianças têm o direito e a necessidade de serem respeitadas em suas singularidades e diversidades, tendo, inclusive, o direito de brincar e ter acesso aos bens socioculturais disponíveis, o que requer a participação das crianças nas atividades, nos processos de socialização e nas interações, sem nenhuma discriminação étnica, social, de gênero e religiosa. Neste sentido, o primeiro capítulo, afirma a criança com um ser histórico e de direitos, em que o brincar, educar e cuidar formam a tríade no desenvolvimento educacional, envolvendo movimento, alegria, celebração, perguntas, curiosidade e descobertas. O segundo capítulo trata a UMEI como espaço para o aprender a conhecer e a respeitar a diversidade cultural e religiosa brasileira, objetivando a construção de uma cultura de paz. O terceiro capítulo apresenta os resultados e a análise da pesquisa realizada com professores/as, mães e pais de crianças da UMEI sobre a realização e a participação na festa junina. Os/as professores/as afirmam que as crianças sentem-se felizes em participar, brincar e dançar, apresentando-se no dia da celebração para as famílias. Em relação aos resultados com mães e pais há contradições nos posicionamentos, devido influências da tradição religiosa, a qual a família está inserida. Diante da análise dos dados conclui-se que a cada ano torna-se necessário dialogar com toda a comunidade escolar, a partir das crianças matriculadas na UMEI, sobre a realização das festas, especialmente, a festa junina. A pesquisa realizada torna-se um importante instrumento de reflexão e diálogo na profissionalização da autora como gestora da UMEI, na construção cidadã de respeito à diversidade cultural e religiosa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade Cultural e religiosa. Intolerância Religiosa. Festa junina. Ciências das Religiões.

## ABSTRACT

*The general objective of this Professional Master's thesis in Religious Studies is to analyze the presence of cultural and religious diversity in the "Festa Junina" (June Festival/Party) made at the Municipal Early Childhood Education Unit (UMEI) Professor Normília dos Santos - Vila Velha/ES, because many families question the reason for this parties and others do not allow their children's participation due to issues involving the family's religious traditions. The question is: what is the influence of cultural and religious diversity in the "Festa Junina" (June Festival) at UMEI Professora Normília dos Santos – Vila Velha/ES and its interfaces with early childhood education? Children have the right and the need to be respected in their singularities and diversities, including the right to play and have access to available sociocultural goods, which requires children to participate in activities, socialization processes and interactions, without any ethnic, social, gender or religious discrimination. In this sense, the first chapter affirms the child as a historical being and with rights, in which playing, educating and caring form the triad in educational development, involving movement, joy, celebration, questions, curiosity and discoveries. The second chapter deals with UMEI as a space to learn to know and respect Brazilian cultural and religious diversity, aiming at building a culture of peace. The third chapter presents the results and analysis of the research carried out with teachers, mothers and fathers of UMEI children on the realization and participation in the "Festa Junina" (June Festival). The teachers say that the children are happy to participate, play and dance, performing on the day of the celebration for the families. In relation to the results with mothers and fathers, there are contradictions in the positions, due to influences of the religious tradition, to which the families are inserted. In view of the data analysis, it is concluded that each year it becomes necessary to dialogue with the entire school community, beginning with the children enrolled in UMEI, about the holding of parties, especially the "Festa Junina" (June Festival). The research carried out becomes an important instrument for reflection and dialogue in the professionalization of the author as a manager of UMEI and in the civic construction of respect for cultural and religious diversity.*

*Keywords: Early Childhood Education. Cultural and religious diversity. Religious intolerance. June party. Religious Studies.*

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS .....	8
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: AFIRMAÇÃO DAS CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS .....	15
1.1 Educação Infantil no Brasil: aspectos históricos e conceituais .....	15
1.2 Crianças: sujeitos históricos e de direitos.....	20
1.3 A importância de a tríade curricular cuidar-brincar-educar na Educação Infantil .....	29
2 UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DIVERSIDADE E DE DIÁLOGO CONTRA A INTOLERÂNCIA CULTURAL E RELIGIOSA.....	34
2.1 Educação Infantil: competências a ser desenvolvidas.....	34
2.2 Presença da diversidade cultural e religiosa na educação infantil.....	39
2.3 Sinais de intolerância religiosa: celebração de festas no calendário da UMEI .....	44
3 RELATO DA PESQUISA DE CAMPO: DADOS E ANÁLISE .....	57
3.1 Procedimentos metodológicos.....	58
3.2 Apresentação da pesquisa de campo e análise dos resultados.....	60
3.3 Diversidade cultural e religiosa: interfaces com a Educação Infantil .....	81
CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS .....	88
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES .....	96
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	97
ANEXO – OFÍCIO DE PESQUISA DE CAMPO.....	98

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECRIAD	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACEV	Faculdade Cenecista de Vitória
FEBEM	Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
RCNEI	Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UMElS	Unidades Municipais de Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você concorda que a escola realize eventos culturais festivos? .....	61
Gráfico 2: Você é participante em alguma comunidade religiosa? .....	62
Gráfico 3: A sua tradição religiosa permite ou não a participação na festa junina?.....	63
Gráfico 4: Você considera a festa junina uma celebração importante para vivenciar.....	64
Gráfico 5: O que para você faz a festa junina ser diferente de outras festividades? .....	65
Gráfico 6: Quando a criança é autorizada a participar da festa junina, como pensa que ela se sente? .....	66
Gráfico 7: Você já teve a necessidade de conversar com os/as professores/as ou diretor/a sobre a festa junina? .....	68
Gráfico 8: Enquanto responsável pela criança matriculada na escola, quem é você?.....	69
Gráfico 9: A sua criança gosta de participar de festa? .....	70
Gráfico 10: A sua criança participa da festa junina? .....	72
Gráfico 11: O que a sua criança relata em casa sobre a festa junina? .....	73
Gráfico 12: O que para você faz a festa junina ser diferente de outras festividades? .....	78
Gráfico 13: A sua tradição religiosa permite ou não a participação na festa junina?.....	79
Gráfico 14: Poderia dizer qual é a sua comunidade religiosa?.....	80
Gráfico 15: Você já teve a necessidade de conversar com os/as profissionais da escola sobre a festa junina? Por quê?.....	81

## INTRODUÇÃO

O cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) é pleno de vivências, onde as crianças exploram o tempo e o espaço, orientadas por professoras/res licenciados/as para atuarem na primeira etapa da educação básica. Em geral, as UMEIs como espaços para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tornam-se reveladoras das concepções pedagógicas que os/as professores/as têm em relação à infância. A construção da proposta político-pedagógica da UMEI necessita ser coletiva, tornando-se um espelho de concepções em relação às infâncias brasileiras.

No entanto, na UMEI, bem como nas escolas públicas brasileiras, têm se tornado muito comum a ocorrência de conflitos decorrentes da intolerância religiosa. Um exemplo disso são os questionamentos em relação às celebrações das datas festivas mais tradicionais do país e de algumas regiões específicas, como a festa junina, cuja comemoração recebe, muitas vezes, uma forte oposição de famílias, não permitindo a participação ativa de sua nas atividades que envolvem vários aspectos sociais e culturais, como por exemplo, histórias, danças, brincadeiras, roupas e comidas típicas.

A oposição das famílias na celebração da festa junina é fruto de uma grande polarização religiosa, em curso no Brasil nas últimas décadas. A mídia tem relatado, com frequência, ataques às igrejas católicas, centros e terreiros das religiões de matriz africana, fortalecendo, infelizmente, o racismo religioso. Dados levantados pelo antigo Ministério dos Direitos Humanos apontam que, entre 2015 e 2017, houve uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas no Brasil via disque 100. Como consequência, nas Unidades Municipais de Educação Infantil passou-se a vivenciar constantes reclamações, quando da realização de festas, especialmente, a festa junina. As reações negativas das famílias em celebrar ou não determinadas festas com as crianças na UMEI têm gerado situações, que revelam desconhecimento e preconceito, tornando ainda mais complicado o diálogo entre a gestão, professoras/es, pedagogos/as e as famílias. Vale lembrar que é inviolável a liberdade de consciência e de crença.

A UMEI é uma instituição pública e laica portanto necessita respeitar todas as tradições religiosas da qual fazem parte as crianças. Na Educação Infantil não há o componente curricular Ensino Religioso, mas há a presença da religião, da religiosidade. Neste sentido, é necessário que a gestão e o corpo profissional docente estejam atentos às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, para que não se desrespeite a pluralidade cultural e religiosa das crianças. É necessário respeitar a a criança na sua maneira

de ser, no direito de conhecer, aprender, conviver, brincar e ser cuidado, enquanto sujeito de direitos. A UMEI não pode impor um padrão de comportamento, a homogeneidade, com crianças quietas, caladas e obedientes. É necessário respeitar a construção de identidade, considerando a singularidade de cada criança, com sua inquietude, curiosidade, fantasia, imaginação, movimentos do corpo, aspectos que lhes são inerentes e fundamentais para o seu desenvolvimento.

A questão problema que se tenta responder, por meio da pesquisa aqui proposta é a seguinte: Qual a influência da diversidade cultural e religiosa na festa junina da UMEI Professora Normília Cunha dos Santos – Vila Velha/ES e suas interfaces com a Educação Infantil? A hipótese da pesquisa é que a festa junina é uma atividade cultural que não é aceita plenamente pelos/as professores/as e pais/mães ou responsáveis da referida UMEI.

O objetivo geral desta dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões é analisar a presença da diversidade cultural e religiosa na festa Junina da UMEI Professora Normília dos Santos – Vila Velha/ES, pois muitas famílias questionam o porquê da celebração desta festa e outras não permitem a participação das crianças, devido questões que envolvem a tradição religiosa da família. Os objetivos específicos buscam: a) analisar a história e o funcionamento da Educação Infantil, como ambiente de diversidade; b) identificar, na escola pública de Educação Infantil, quais os principais entraves para que haja um ensino verdadeiramente respeitoso à pluralidade cultural e religiosa brasileira; c) realizar uma pesquisa qualitativa com pais/mães, responsáveis e com professores/as em relação à celebração da festa junina, percebendo a influência da diversidade cultural e religiosa na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos – Vila Velha/ES e suas interfaces com a Educação Infantil.

A Educação Infantil constitui um direito das crianças brasileiras. É de suma importância entender a história, a funcionalidade, conceitos que regem o trabalho que envolve as crianças, objetivando o respeito à dignidade de todas, considerando a diversidade de cultura, religião, procedência social e econômica. Como professora e diretora, afirmo que é necessário trabalhar com muito diálogo e atenção, visando a construção de uma sociedade menos preconceituosa e, da mesma forma, mais respeitosa. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, exerce importante papel no desenvolvimento da cidadania, objetivando uma cultura da paz.

A motivação e a justificativa para a realização desta dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões encontra-se no âmbito profissional da autora, pois todos anos há questionamentos, especialmente, por parte de pais e mães sobre a realização da



festa junina na UMEI. A autora desta pesquisa é professora da Educação Infantil e encontra-se na direção da UMEI Professora Normília Cunha dos Santos. bem como na oportunidade de se testar, em âmbito prático, os conhecimentos adquiridos ao longo da realização do Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

Para a autora da dissertação, o desenvolvimento da pesquisa é importante pois vai ao encontro de seus objetivos como servidora da Educação, cuja vida acadêmica iniciou em 2002, na Faculdade Cenecista de Vitória (FACEV), onde cursou Pedagogia. Em 2014, já na Faculdade Novo Milênio, fez pós-graduação lato sensu em Educação Especial. Em 2017, outra pós-graduação em Educação, Pobreza Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo ambas *lato sensu*. Em relação à vida profissional, a pesquisadora é profissional docente da Educação Infantil na cidade de Vila Velha (ES) desde 2004, tendo iniciado as atividades na UMEI Sarah Victalino Gueiros. Em 2008 passou no concurso para as Séries Iniciais, trabalhando primeiro na Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Edson Tavares de Souza, com a turma de terceiro ano.

Na Educação Infantil atua há quinze (15) anos. Neste tempo de trabalho na Educação o que mais tem chamado a atenção são as organizações e as celebrações de festas relacionadas ao calendário escolar, nas quais muitas crianças, especialmente, de tradição evangélicas deixam de participar – como é o caso das festas juninas, por exemplo. Desde 2016, quando assumiu como diretora tem se preocupando com a questão dos conflitos em relação às intolerâncias que envolvem a religiosidade, em face das constantes interferências na organização do cotidiano na UMEI, que envolvem atividades culturais e festivas.

A metodologia utilizada é revisão bibliográfica, análise documental no que concerne direitos das crianças e organização didático-pedagógica da Educação Infantil, baseada na tríade cuidar – educar – brincar. Também será realizada uma pesquisa qualitativa exploratória com questionário estruturado<sup>1</sup> com professores/as, pais, mães e pessoas responsáveis, objetivando perceber a dimensão da pluralidade cultural e religiosa<sup>2</sup> presente na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos, em Vila Velha, no estado do Espírito Santo.

O questionário semiestruturado foi adotado, tendo por objetivo a obtenção de dados e informações quantitativas e qualitativas que abrangem aspectos estabelecidos nos objetivos específicos do trabalho, isto é, verificar a percepção dos/as sujeitos/as participantes em

---

<sup>1</sup> GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. p. 25.

<sup>2</sup> BARROS, Luiz Sérgio Cativo. *A influência de um sistema de planejamento e a pesquisa sobre a criatividade dos pesquisadores*. Brasília: UnB, 2001. p. 40.

relação à realização de festas, especialmente, a junina, na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos, em Vila Velha.<sup>3</sup>

Em relação ao universo da pesquisa, composto por professores/as e pais/mães/responsáveis de crianças matriculadas na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos, em Vila Velha, no estado do Espírito Santo participaram da pesquisa 20 professores/as dos 26 que atuam na escola no ano letivo de 2021, ou seja, 76,9% do total de professores/as. Em relação a participação de mães, pais e ou responsáveis de crianças matriculadas em 2021, de universo 601 sujeitos envolvidos somente 167 responderam, o que corresponde a 27,78%. Foram elaborados dois questionários: um voltado para professores/as e outro para pais/mães, responsáveis (família); sendo que o mesmo foi aplicado na primeira quinzena do mês de outubro do ano de 2021, por meio do aplicativo do *google forms*.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados, constituídos de perguntas simples e respostas no sistema de múltipla escolha (havendo, em algumas questões, espaços para que os/as respondentes complementem e/ou explique suas respostas), distribuído entre todos/as os/as sujeitos/as que constituíram a amostra; ressaltando-se que tal questionário foi aplicado pela própria pesquisadora em tempos de Pandemia. Por fim, em relação a análise dos dados, o método de procedimento utilizado foi o estatístico em relação às questões quantitativas, demonstradas em figuras. Além do mais, foi realizado uma análise das respostas complementares, demonstrada em figuras e citações diretas contendo posicionamentos dos professores, mães, pais e ou responsáveis. Que segundo Oliveira “são ilustrações com dados estatísticos numéricos. [...] são dados qualitativos, preenchidos com palavras”<sup>4</sup>.

Em relação à estrutura do trabalho, adotou-se a seguinte sequência, no primeiro capítulo, elaborado com base em pesquisa bibliográfica, apresenta-se um histórico da Educação Infantil na história da educação brasileira. Além de apontar, para sua importância para a formação da cidadania, afirmando a criança com um ser de direitos. O brincar, educar e cuidar formam a tríade formativa educacional nesta fase do desenvolvimento humano, envolvendo movimento, alegria, celebração, perguntas, curiosidade e descobertas.

O segundo capítulo, desenvolvido com base em pesquisa de caráter bibliográfico e documental, aborda a questão da unidade da educação infantil como instrumento de

---

<sup>3</sup> BORGES, Rosimeire Aparecida Soares; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; CÁRIA, Neide Pena. *Manual para redação e apresentação final das dissertações do mestrado em educação*. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2015. p. 33.

<sup>4</sup> OLIVEIRA, David Mesquiati de. *Manual de normas para trabalhos acadêmicos*. Vitória: UNIDA, 2020. p. 31.

propagação do respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira. Aponta-se para alguns dados em relação a intolerância religiosa nos ambientes escolares. Reflete-se sobre os problemas e conflitos em relação a celebração das datas comemorativas tradicionais nas Unidades de Educação Infantil e nas escolas públicas.

O terceiro capítulo apresenta resultados da pesquisa quanti-qualitativa realizada com professoras/res, mães/pais e responsáveis na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos, em Vila Velha Vila Velha/ES. Objetiva-se verificar o posicionamento dos sujeitos envolvidos nessa UMEI em relação a realização das principais festas no calendário escolar, especialmente quando se trata da festa junina. A partir da análise dos dados coletados, busca-se a construção de um diálogo para a superação da intolerância religiosa. Esta dissertação foi realizada em tempos de Pandemia, o que tornou o contato bastante reduzido, dificultando em alguns pontos a realização do terceiro capítulo. No entanto, o resultado da pesquisa é de grande aplicabilidade nos diálogos em relação à Educação Infantil, no que diz respeito à celebração de festas, especialmente, a festa junina. A autora propõe-se a realizar rodas de conversa com professoras/es e funcionários sobre o resultado deste trabalho, apontando que as UMEIs são espaços públicos, de construção da cidadania e do respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira.

## 1 EDUCAÇÃO INFANTIL: AFIRMAÇÃO DAS CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS

O primeiro capítulo foi elaborado com base em pesquisa de caráter bibliográfico. Apresenta aspectos históricos e conceituais da Educação Infantil no Brasil, apontando para a necessidade de entender a infância sempre no plural, isto é, infâncias. Reconhece-se as crianças como sujeitos históricos e de direitos, bem como a necessidade de uma educação que priorize o desenvolvimento integral. Nesse sentido, o educar na Educação Infantil se realiza entre o cuidar, educar e o brincar. O lúdico, portanto, ocupa um espaço fundamental no desenvolvimento das crianças. A primeira seção trabalha a Educação Infantil no Brasil: aspectos históricos e conceituais. Em um segundo momento, reflete-se sobre crianças como sujeitos históricos e de direitos e, encerrando o capítulo, identifica-se a importância de a tríade curricular cuidar-brincar-educar na Educação Infantil.

### 1.1 Educação Infantil no Brasil: aspectos históricos e conceituais

No Brasil, o processo de escolarização se inicia pela fase denominada Educação Infantil.<sup>5</sup> A história da Educação Infantil acompanha o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. De acordo com Danielle Marafon,

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil no final do século XIX, pois antes desse período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existia. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes às famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos.<sup>6</sup>

Até o final do século XIX não havia uma preocupação com as crianças. A autora acentua que até este período histórico, grande parte da população brasileira vivia na área rural. À medida que o Brasil vai se urbanizando e industrializando, a atenção se volta às crianças. No entanto, percebe-se uma diferença no desenvolvimento histórico do trabalho educacional para as crianças, envolvendo a questão das classes sociais. As autoras Maria Fernanda

<sup>5</sup> SILVA, Patrícia Andrade da; TIMBÓ, Raimunda Cid. O papel da escola no processo da socialização na Educação Infantil. *Revista PLUS FRJ – Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 68-77, 2017. p. 69-70.

<sup>6</sup> MARAFON, Danielle. *Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância*. s/d. p. 4. [online].

Rezende Nunes, Patrícia Corsino e o autor Vital Didonet apontam que para as crianças de mães trabalhadoras, tinha as creches e para as mães de classe média os jardins de infância.<sup>7</sup> A creche é decorrente do processo de urbanização e industrialização e da ascensão da mulher trabalhadora ao mercado de trabalho, aumentando, por conseguinte, a demanda pela criação de instituições de atendimento à infância.

Perante tal contexto, entende-se que as creches não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas sim para atender à necessidade do mercado de trabalho, que havia adotado a mão de obra feminina. Contudo, tais instituições ganharam grande enfoque a partir do final do século XIX e início do século XX, passando a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres que trabalham.<sup>8</sup> Portanto, a creche era destinada para as crianças da classe trabalhadora e tinha uma perspectiva assistencialista.

Na década de 1970, de acordo com Beatriz Carmo Lima Aguiar, registrou-se um aumento do setor privado na oferta da educação pré-escolar, jardins de infância, objetivando atender, especialmente, os interesses da classe média.<sup>9</sup> É necessário registrar que enquanto as instituições públicas foram criadas para atender às crianças pobres, visando o assistencialismo, os jardins de infância apresentavam propostas priorizando a socialização e a preparação para o ensino regular. Nesse contexto, as crianças brasileiras eram tratadas de modo distinto: as crianças oriundas das classes desfavorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que focavam a ideia de carência. Já, as crianças das classes ricas recebiam educação que visava à criatividade e à sociabilidade.<sup>10</sup>

Nesse sentido, Nunes, Corsino e Didonet afirmam que se construiu duas concepções distintas para entender a infância brasileira, o de criança e o de menor.<sup>11</sup> O conceito de criança estava ligado às famílias brancas, classe média, enquanto o conceito de menor estava relacionado às famílias negras, ex-escravizadas e pobres.<sup>12</sup> Moysés Kuhlmann afirma que “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições,

<sup>7</sup> NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011, p. 17.

<sup>8</sup> AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. *A epistemologia do educador infantil de creche*. Marília: UEP, 2002. p. 13.

<sup>9</sup> AGUIAR, 2002, p. 14.

<sup>10</sup> KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13.

<sup>11</sup> NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 19.

<sup>12</sup> NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 19.

repassando recursos para as entidades.”<sup>13</sup> Nesse sentido, é importante ressaltar que a creche é resultado do movimento social, das mães-trabalhadoras-operárias. Segundo pesquisas de Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade,

A implantação da primeira creche no país ocorre no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. No ano de 1918, foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas.<sup>14</sup>

O I Congresso de Proteção à Infância em 1922, realizado no Brasil “propugnou pela criação de leis que reconhecessem os direitos das crianças à vida e à saúde e alertou para a necessidade da notificação obrigatória do nascimento”<sup>15</sup>. “Em 1940, o governo federal criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr), no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp)”<sup>16</sup>.

Nesse período histórico, as questões relacionadas à infância estavam ligadas com a saúde. Marafon lembra: “Higienismo, filantropia e puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos e filhas que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado à questão de saúde”<sup>17</sup>. No período da ditadura civil-militar, iniciada em 1965, criam-se ações e programas, marcados pelo clientelismo político e pela repressão. Foi criada “uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor, por meio da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febem), visando atender os menores denominados de abandonados, infratores, de conduta antissocial e em situação de risco.”<sup>18</sup>

De acordo com Kuhlmann, ainda nesse período histórico,

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, já trazia a idéia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade, que certamente influenciou a elaboração do Plano do Departamento Nacional da Criança, de 1967.<sup>19</sup>

<sup>13</sup> KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p. 5, mai-ago, 2000. [online].

<sup>14</sup> ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 136. [online].

<sup>15</sup> NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 19.

<sup>16</sup> NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 21.

<sup>17</sup> MARAFON, s.d., p. 11.2

<sup>18</sup> ANDRADE, 2010, p. 141.

<sup>19</sup> KUHLMANN, 2000, p. 8.



O I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, realizado em 1968, com a reunião de várias instituições apontou para os seguintes pontos:

(a) a necessidade da perspectiva interdisciplinar para atendimento adequado à criança, (b) a ajuda das mães nos serviços psicopedagógicos da pré-escola, (c) a relação do estado nutricional e da saúde infantil com o desenvolvimento global da criança, (d) a necessidade de educadores em qualquer serviço à criança pré-escolar, (e) a necessidade de confluir e articular os estudos da psicologia, da pediatria, da linguística e da sociologia, para formar a visão mais completa e adequada da criança pequena e, finalmente, (f) a exigência de que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar.<sup>20</sup>

Entretanto, esse evento não trouxe grandes mudanças no cotidiano da vida das crianças. A Legião Brasileira de Assistência, (LBA) criou em 1974, o Projeto Casulo, que “concebia a creche como necessária à prevenção contra a futura delinquência das crianças pobres, abandonadas, ou enquanto suas mães estivessem trabalhando”.<sup>21</sup> Foi nesse mesmo ano que se deu a entrada da Educação Infantil no Ministério da Educação,

com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevado para Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre) e, mais tarde, renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi). Na nova organização administrativa do Ministério da Educação, a Coedi situa-se na Secretaria de Educação Básica. Na atuação da Coepre, dois fatos, entre 1976 e 1988, marcam a trajetória da construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar: (a) as iniciativas de articulação dos órgãos do Governo Federal que tinham objetivos voltados para as crianças menores de 7 anos e (b) a Coordenação da Comissão Nacional Criança e Constituinte.<sup>22</sup>

No entanto, o avanço para a Educação Infantil se realiza na década de 80, com o processo de democratização e da constituinte. Com a Constituição Federal de 1988 inaugura um novo momento na história da legislação infantil, reconhecendo a criança como cidadã. artigo, 6º da Constituição Federal estabelece, que: “São direitos sociais a educação, a saúde, alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”<sup>23</sup>. O inciso XXV afirma como direito a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”<sup>24</sup>. O reconhecimento da importância da Educação Infantil para todas as crianças faz parte do movimento de luta pela educação pública

<sup>20</sup> NUNES, DIDONET, 2011, p. 23.

<sup>21</sup> ANDRADE, 2010, p. 30.

<sup>22</sup> NUNES, DIDONET, 2011, p. 27.

<sup>23</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). [online].

<sup>24</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988, (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). [online].

brasileira. No entanto, mesmo que reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009.<sup>25</sup> Sendo que no Artigo 208, os incisos I, IV e VII asseguram que:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. [...]

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. [...]

VII - em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.<sup>26</sup>

“Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional”<sup>27</sup>. A partir de diversos processos históricos e por meio de movimentos sociais pela educação, as crianças são reconhecidas como cidadãs brasileiras, isto é sujeita de direitos. A concepção de criança e infância é uma noção historicamente construída e que vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.<sup>28</sup> A mudança de concepção no entendimento de que a Educação Infantil é parte da Educação Básica é fruto de longo caminho histórico de reflexões pedagógicas e de lutas dos movimentos sociais. Sempre de novo é necessário afirmar que todas as crianças são importantes, independentemente das realidades das suas infâncias. Como afirma Sonia Kramer,

Faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre, e foi com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao ‘problema da criança’ que alguns grupos começaram a atuar no início do século XX.<sup>29</sup>

Segundo Del Priore ao analisar a história da criança no Brasil, põe uma nova ética para a infância, considerando que no processo sócio-histórico as crianças passaram de reis a ditadores. Afirma a existência de uma enorme distância entre o mundo infantil internacional e o brasileiro, principalmente na barbárie materializada nos índices sobre trabalho infantil, sobre a exploração sexual e no uso que o tráfico de drogas faz dos menores carentes. Na sociedade escravista a criança (filho dos nobres e latifundiários) mandava e o adulto escravo

<sup>25</sup> BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. [online].

<sup>26</sup> BRASIL, 2009, p. 8.

<sup>27</sup> BRASIL, 2017, p. 36.

<sup>28</sup> BRASIL, 1998, p. 21.

<sup>29</sup> KRAMER, Sonia (Org.). *Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1991. p. 61.



obedecia enquanto os filhos dos escravos trabalhavam. Mesmo com a abolição da escravidão as crianças e adolescentes moradoras das senzalas continuaram trabalhando. O que não foi diferente na República, pois labutava na lavoura, sob a alegação de que era o melhor integrante. Com a entrada de imigrantes para alavancar a industrialização trouxe a imagem de crianças no trabalho fabril. Vista como gente grande; à sombra, à margem da sociedade, num passado e presente cheio de tragédias anônimas como, por exemplo, a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra.<sup>30</sup>

Além disso, a infância brasileira necessita ser entendida em suas diferenças e nos diversos contextos históricos. Nesse sentido, reflete-se, a seguir sobre as crianças como sujeitos históricos e de direitos e as implicações para a Educação Infantil, na perspectiva da educação integral.

## 1.2 Crianças: sujeitos históricos e de direitos

Necessário se faz entender as crianças brasileiras em sua pluralidade. Em uma mesma localidade é possível que existam crianças muito bem cuidadas, protegidas e outras que enfrentam, desde muito cedo, a fome, o abuso, a exploração e ou o preconceito por sua etnia ou cor da pele. A sociedade brasileira, infelizmente, é marcada pela desigualdade social que afeta principalmente, as crianças.

É, a partir de o processo da constituinte e da promulgação da Constituição de 1988 que se começou a ter uma nova visão das crianças e da infância brasileira. As crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, o que significa ser sujeitos de direitos? É o reconhecimento da dignidade de todas as crianças brasileiras, conforme o artigo 6º da Constituição Federal de 1988 estabelece: que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.<sup>31</sup> O inciso XXV afirma a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”.<sup>32</sup>

<sup>30</sup> DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7-17.

<sup>31</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1998*. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). [online].

<sup>32</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988, (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança, independentemente de sua classe social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, no seu Artigo 29, defende a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.<sup>33</sup>

Dessa forma, a Educação Infantil brasileira passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), sendo que é organizada em dois seguimentos: I – em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.<sup>34</sup> De acordo com Andrade, “embora tenhamos um quadro legal em defesa dos direitos da infância, grande parte dos mesmos não foi efetivada, o que requer a intensificação das lutas pelos direitos das crianças em nossa sociedade.”<sup>35</sup> Ainda segundo essa mesma autora, “A Constituição de 1988 ao considerar a criança como cidadã, ou seja, sujeito social de direitos, estabelece a responsabilidade do Estado em atender aos direitos sociais da infância, dentre eles o direito à educação”<sup>36</sup>.

As creches, que eram pertencentes à área de assistência social, tiveram sua entrada no campo educacional, do qual certifica sua função educativa e agrega as ações de cuidado.<sup>37</sup> Aqui, cabe, ainda, destacar que:

Após a Constituição de 1988 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmando o direito da criança aos direitos humanos e, ao mesmo tempo, estabelecendo mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Seguindo a mesma linha humanitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, ou seja, a proteção integral da criança deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.<sup>38</sup>

<sup>33</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). [online].

<sup>34</sup> SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. *Revista Estação Científica*, Juiz de Fora, v. 1, n. 15, p. 1-14, 2016. p. 6.

<sup>35</sup> ANDRADE, 2010, p. 23.

<sup>36</sup> ANDRADE, 2010, p. 31.

<sup>37</sup> MORENO, Lupion Gilmar. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). *Trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007. p. 54.

<sup>38</sup> MORENO, 2007, p. 54.

O ECRIDAD é um documento importante na linha da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Esse estatuto foi aprovado no dia 13 de julho de 1990 pelo Congresso Nacional, promulgado sobre a Lei nº 8.069/1990, ordenamento legal que reitera a criança como sujeito de direitos. O Art. 1º proclama que “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”<sup>39</sup>. Essa legislação aponta em seu Artigo 2º que “Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único: “Excepcionalmente, nos casos expressos em lei, aplica-se este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade”<sup>40</sup>.

Então, fica a questão: O que o ECRIDAD trouxe de novo? A partir da promulgação do estatuto, as crianças e os adolescentes passam a serem vistos como pessoas cidadãs, com direitos pessoais e sociais garantidos. Devido a Constituição, a LDB/96 e o ECRIDAD, os governos, em seus diferentes níveis (municipal, estadual e nacional), são convocados a implementar políticas públicas direcionada as crianças e os adolescentes. De acordo com o Artigo 11 da LDB de 1996,

Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.<sup>41</sup>

Essas transformações históricas, que passaram do assistencialismo à função educativa, geraram avanços significativos, pois, entende-se ser direito de todos e dever do Estado ofertar uma educação de qualidade, atendendo as especificidades de cada criança. Não obstante, as normas jurídicas brasileiras disponibilizam importante legislação sobre o direito de toda pessoa à educação, conforme pode ser observado no Artigo 4º da LDB 9304/96.<sup>42</sup> Tal legislação destina-se ao direito à educação das pessoas com necessidades especiais, nos

<sup>39</sup> MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESPÍRITO SANTO. *Estatuto da Criança e do Adolescente & Legislação Congênere*. 11. ed. Vitória: MP, 2011. p. 40.

<sup>40</sup> MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 40.

<sup>41</sup> BRASIL. *Lei Federal n. 9.394/1996 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. p. 3.

<sup>42</sup> BRASIL, 1996, p. 1.

Artigos 58 a 60, que tratam da Educação Especial como modalidade escolar, oferecida na rede de ensino, devendo ser ofertada desde a Educação Infantil.<sup>43</sup>

A LDB/96 determina que a Educação Infantil deve ser ofertada, em creches, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.<sup>44</sup> Quanto a isso, observa-se que a distinção entre ambas é feita por meio do critério de faixa etária, como se pode observar, a Educação Infantil é parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo ser pré-requisito para o Ensino Fundamental e, sim, a educação, entre o brincar e o cuidar, das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º afirmam que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.<sup>45</sup>

A criança é definida como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, brincadeiras, 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. Dessa forma, a construção social e intelectual do ser humano dependerá da inter-relação enquanto criança. Aurélio Bolsanello afirma ainda que,

A infância – período que vai do nascimento à puberdade – é uma fase do desenvolvimento humano, processo contínuo entre um organismo biopsíquico e seu meio físico-social. Trata-se de um processo complexo de integração e organização [...]. Portanto o ser humano não é produto apenas da cultura, nem tão pouco puro resultado de sua herança genética. É um indivíduo distinto e único que produz sua própria organização a partir dos fatores que contribuem para o desenvolvimento do eu e da personalidade.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 75-93, 2010. p. 76.

<sup>44</sup> LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva Lima e DORZIAT, Ana. *Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão*. Goiânia: ANPed, 2013. p. 11.

<sup>45</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, DE 17 de dezembro de 2009. [online].

<sup>46</sup> BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. *Conselhos: análise do comportamento humano em psicologia*. 4. ed. Curitiba/PR: Editora Educacional Brasileira, 1982. p. 52.

Ao assumir que a identidade é vista da perspectiva do indivíduo, porém se revela na relação com o outro,<sup>47</sup> a construção da identidade dependerá das interações sociais e das relações elaboradas por cada sujeito de forma dinâmica, que envolve o processo histórico e cultural. Para Vygotsky, “a constituição do sujeito ocorre a partir do social em direção ao individual”<sup>48</sup>. Isso acontece em um movimento que produz a (re)apropriação das relações sociais e o processo de constituição das funções psicológicas superiores; isto é, por meio da interação social, de relações com a cultura, constituem-se os sujeitos.<sup>49</sup>

Nas relações o ser humano se percebe como parte integrante do meio em que vive, seu desenvolvimento, enquanto criança depende da qualidade de suas relações, tendo em vista que influenciarão no desenvolvimento saudável enquanto indivíduo relacional. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura em um determinado momento histórico”.<sup>50</sup>

Para tanto, é preciso salientar sobre a importância das concepções históricas sobre a infância, que secularmente esteve ancorada em uma perspectiva adultocêntrica; o que carece de uma ruptura com o modelo epistemológico instituído.<sup>51</sup> De acordo com Sarment é recente o interesse histórico [e social] pela infância, tanto que no quadro teórico o que predomina é sua concepção de construção social, percepção recomendada pelo historiador francês Philippe Ariès<sup>52</sup>, em que apresenta contribuições para o estudo das imagens e concepções da infância no percurso histórico, mesmo recebendo críticas de outros autores devido a sua delimitação metodológica e visão histórica linear. “Philippe Ariès realizou seus estudos da iconografia da era medieval à modernidade observando representações da infância na Europa ocidental [...] sinalizam a infância como produto da vida moderna, resultante das modificações na estrutura

---

<sup>47</sup> BAUER, Márcio André; MESQUITA, Zilá. *As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica*. Repositório 2007. p. 2. [online].

<sup>48</sup> PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. A construção da identidade da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, ano XI, n. 11, 2010. p. 89.

<sup>49</sup> PAIVA, 2010, p. 89.

<sup>50</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 1: Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 21-22.

<sup>51</sup> SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2007. p. 26.

<sup>52</sup> ARIÈS, P. 1986. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49.

social”<sup>53</sup>. Configuram-se significantes as contribuições de Ariès, pois, retrata a ausência do sentimento de infância na Antiguidade e considerava que:

Os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano, revelando uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura.<sup>54</sup>

Corazza corrobora afirmando que o silêncio histórico a respeito da história da infância vislumbra a falta de problematização sobre tal categoria, justificado pelo motivo de que do período da Antiguidade à Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem está figura social e cultural chamada ‘criança’”<sup>55</sup>. Dando um salto na história, temos, nas últimas décadas:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca.<sup>56</sup>

Nesses aspectos, registra-se que a criança enquanto ser humano capaz de experimentar e construir suas próprias marcas, cada uma com sua singularidade, mas coletivamente apresenta suas características típicas da infância, cuja forma de sentir e pensar o mundo são bem específicas e em meio ao convívio com os adultos, outras crianças e com o meio em que vivem, interagindo, compreendendo o mundo e construindo conhecimento. Nesse sentido, o foco, na Educação Infantil, não se concentra tão-somente nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas.

Entende-se que, em se tratando de Educação Infantil, o ato de educar visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento físico, psíquico e ético-moral.<sup>57</sup> Segundo o Referencial Curricular Nacional, em suas definições voltadas exclusivamente para a Educação Infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

<sup>53</sup> ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49.

<sup>54</sup> ANDRADE, 2010, p. 49.

<sup>55</sup> CORAZZA, S. M. *Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 81.

<sup>56</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. v. 1. p. 20.

<sup>57</sup> PASQUALINI, Juliana Campregher. *O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: UNESP, 2010. p. 163.



desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.<sup>58</sup>

Portanto, é fundamental que a sociedade juntamente com as famílias se empenhe pela Educação Infantil para todas as crianças, considerando os diferentes contextos. A ação das crianças é condição de emergência do sujeito e do mundo; pois, é pela faculdade do agir da criança que o mundo pode ser compreendido. Cada ação, interpretada como acontecimento, sempre revela e recria o mundo humano.<sup>59</sup> Mesmo porque, as Unidades de Educação Infantil se constituem em um dos poucos lugares em que as crianças têm a oportunidade de estabelecer uma rotina social e cultural com outras crianças, podendo criar a cultura da amizade, da ajuda mútua, de socialização. Segundo uma pesquisa realizada sobre a qualidade da Educação Infantil, Campos et. al., concluíram que:

A produção acadêmica sobre a educação da infância tem enfatizado a importância de a criança ser considerada produtora de cultura e, portanto, com direito a ter voz, participar e criar. A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes.<sup>60</sup>

Essa nova perspectiva educacional, para trabalhar com crianças, tem como base: acessibilidade, projeto político-pedagógico, criação de parcerias, formação de professores/as e atendimento educacional especializado.<sup>61</sup> É necessário reconhecer que nem sempre existiram e existem as condições reais e objetivas para que as crianças brasileiras, sujeitas históricas e portadoras de direitos, possam exercer amplamente sua cidadania. Muitas crianças permanecem longas horas nas unidades e a pergunta que se faz é: como acontece o processo do desenvolvimento pleno destas crianças, no processo de socialização no respeito às diferenças, no cuidado do próprio corpo, no processo imaginativo e artístico? É nesses processos de troca, de convivência que as crianças vão aprendendo com as outras crianças,

<sup>58</sup> Infantil BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 23. [online].

<sup>59</sup> PEREIRA, Maria Eveline de Castro; JURBERG, Claudia; BORBA, Cíntia de Moraes. A construção de estratégia lúdica para o ensino de biossegurança. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Zaragoza, v. 14, n. 3, p. 295-311, 2015. p. 299.

<sup>60</sup> CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo de seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. p. 48. [online].

<sup>61</sup> BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, 2017. p. 20.

construindo novas relações de cuidado e de trocas culturais. As crianças aprendem que tem o direito de brincar, mas inclui o dever de ajudar na organização da sala, em guardar os brinquedos, como, por exemplo. Ao brincar desenvolve-se o senso do dever e do cuidado com o ambiente. As crianças, além de terem tempo para brincar, necessitam igualmente aprender a guardar os brinquedos para desenvolverem o entendimento de responsabilidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) estabelece que o brincar é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, para que, desde ao nascer, possa se comunicar por meio de gestos, sons e, nesse processo, ter determinado papel social na brincadeira. O que desenvolve a imaginação; de forma que a fantasia e a criatividade se constituem elementos básicos para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas.<sup>62</sup>

A criança não é uma tábula rasa, pois traz consigo processos educativos-culturais, familiares, que se encontram com as culturas de outras crianças e da própria unidade de Educação Infantil. Essas e outras questões fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, que necessita de professores/as formados/as em pedagogia, habilitados/as na Educação Infantil.

É com a promulgação da LDB/96 que a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, tendo a mesma importância que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com a modificação, introduzida na LDB em 2006, antecipando o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a receber crianças na faixa etária de zero a 5 anos.<sup>63</sup> Nesse ínterim, é necessário considerar as especificidades das crianças nessa faixa etária, considerando que o exercício da cidadania deve estar embasado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> BRASIL. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. [online].

<sup>63</sup> BRASIL, 2017, p. 36.

<sup>64</sup> BRASIL, 1998, p. 13.



As crianças têm o direito e a necessidade de serem respeitadas em suas singularidades e diversidades, tendo, inclusive, o direito de brincar e ter acesso aos bens socioculturais disponíveis, o que requer a participação das crianças nas atividades, nos processos de socialização e nas interações, sem nenhuma discriminação étnica, social, de gênero e religiosa.

Em meio ao processo de aprendizado a criança desenvolve a capacidade de interação, aprendendo a lidar com o novo, com as novas possibilidades e com o prazer da descoberta. Nisso consiste a razão de Pedroso, Barreto, Malaquias e Pinto afirmarem que,

É a aprendizagem pelo sentir, e não para obter determinado resultado ou para possuir alguma coisa. A criança aprenderá a engajar-se seriamente, gratuitamente, pela atividade em si. Estão sendo cultivadas aí, qualidades raras e fundamentais tais como a autonomia e socialização.<sup>65</sup>

Nesse processo, a criança tem um jeito singular de aprender, de perceber o mundo, de interagir, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs),

Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.<sup>66</sup>

Nessa perspectiva, o/a professor/a deve assegurar o direito de uma educação de qualidade. Ainda segundo Vygotsky, “O desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar”.<sup>67</sup> Portanto, é necessário ficar claro que neste trabalho, as crianças, desde o nascimento são portadoras de direitos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os seguintes direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil:

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

<sup>65</sup> PEDROSO, Crislaine de Andrade; BARRETO, Jaqueline Muniz; MALAQUIAS, Joseli de Souza Santos; PINTO, Luciana de Miranda. *Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. p. 5.

<sup>66</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Educação Básica. Diretrizes Curriculares. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 18.

<sup>67</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, v. 1, p. 18, 1998.

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.<sup>68</sup>

As crianças têm direitos de aprendizagens que envolvem a convivência com outras crianças. As brincadeiras diversas precisam fazer parte do cotidiano, bem como a participação ativa no planejamento e na realização de atividades da vida cotidiana. O que inclui a exploração do corpo, a partir de movimentos, sons, gestos, palavras, emoções, seja nas artes, escrita, ciência e tecnologia. A expressão como sujeito histórico e dialógico, crítico e sensível ao processo de conhecer-se e de construir uma identidade pessoal, social e cultural. É fundamental afirmar que as crianças têm direito de aprender, como sujeitos históricos de direitos. O direito a aprender está garantido nas diversas legislações que incluem, como, por exemplo, a Constituição Brasileira, na LDB, no Referencial para a Educação Infantil; e é afirmada na BNCC. A seguir aprofundam-se as questões didático-pedagógicas na Educação Infantil, que estão fundamentadas na tríade: cuidar-brincar-educar, considerando os contextos e as diversas realidades das crianças.

### 1.3 A importância de a tríade curricular cuidar-brincar-educar na Educação Infantil

A construção do currículo fundamentadas na tríade cuidar-brincar-educar na Educação Infantil é praticamente nova. Esses três elementos pedagógicos estão interligados, sendo necessário respeitar a dinâmica de cada criança em sua especificidade. De acordo com a BNCC, somente nas últimas décadas “é que vem se consolidando, na Educação Infantil, a

---

<sup>68</sup> BRASIL, 2017, p. 38.

concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”<sup>69</sup>.

As crianças são diferentes e o desenvolvimento se manifestam de formas diversas. A Educação Infantil é marcada pelas infâncias em suas singularidades e diversidades. De acordo com Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves,

Nos estudos atuais, defendemos a ideia da criança sujeito que se produz dentro de realidades, por isso, afeta e é afetada pelo contexto no qual interage. Em contrapartida, negamos a infância universal e padronizante. Concebemos a diversidade no campo da infância como espaço de construções e interações relacionadas à cultura e ao lugar no qual a identidade das crianças se constitui e se encontra em permanente devir. Conclamamos uma infância inter/multicultural nas dimensões política, econômica, cultural, geográfica e social.<sup>70</sup>

Nessa perspectiva, Martinélia de Almeida Grasselli, em sua dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões, sob o tema Educação Infantil: Respeitar a diversidade religiosa, superar violências, educar para a paz, traz uma reflexão sobre atividades interdisciplinares desenvolvidas no Centro de Educação Infantil “João Pedro de Aguiar”, na rede municipal de ensino de Vitória- ES, afirmando que “Reconhecer a diversidade das crianças nos Centros de Educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das mesmas. A criança como portadora de direitos requer antes de tudo uma (re)significação da concepção de infância”<sup>71</sup>. Portanto, é necessário que se desenvolvam habilidades para o cuidar-educar de crianças, considerando a pluralidade de infâncias. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil é necessário:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. [...] O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados [...]. O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das

<sup>69</sup> BRASIL, 2017, p. 36.

<sup>70</sup> GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. Infâncias inter/ multiculturais nos espaços e tempos: uma construção dialógica na relação docente e discentes. In: ARAUJO, Vania Carvalho de (coord.). *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória: UFES, 1. ed., 2017. p. 24-35. p. 24. [online].

<sup>71</sup> GRASSELLI, Martinélia de Almeida. *Educação Infantil: Respeitar a diversidade religiosa, superar violências, educar para a paz. Uma reflexão sobre atividades interdisciplinares desenvolvidas no Centro de Educação Infantil “João Pedro de Aguiar” – Vitória- ES*. Vitória: Dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões, 2017. p. 24.

crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais.<sup>72</sup>

Na Educação Infantil, aprender a cuidar é parte fundamental da educação, embora requeira conhecimentos e habilidades, isto é, o cuidar de uma criança ou de um grupo de crianças exige o desenvolvimento de capacidades, bem como a formação específica para que um desenvolvimento integral ocorra, a criança dependerá tanto dos cuidados que envolvem a dimensão afetiva, quanto aos aspectos biológicos do corpo, como da alimentação e da saúde.

Então, cuidar e educar são ações inseparáveis e essenciais na Educação Infantil, pois, para melhor educar uma criança, faz-se necessário o cuidar e o educar. No entanto, a importância de cuidar e educar se torna ainda maior quando a criança é portadora de necessidades especiais.<sup>73</sup>

Cuidar e educar, na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica garantir a ela o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, implica garantir atenção e afeto, sobretudo nas situações que geram medo, insegurança e conflito.<sup>74</sup>

Ou, conforme afirma Alencar, “Educar é operar na recuperação do público, do social, do espaço da política”<sup>75</sup>. Nesse aspecto, a Educação Infantil necessita acolher todas as crianças, sem distinção de sua condição física, mental... Isso significa que a formação de professores/as necessita considerar as diferentes fases/aspectos da infância brasileira, que de acordo com Claudete Beise Ulrich e Martinélia Rodrigues de Almeida Grasselli,

na mediação entre educar, cuidar e brincar as crianças desenvolvem a responsabilidade pessoal, por exemplo, através de atitudes como guardar a mochila, dividir e cuidar dos brinquedos, pedir desculpas, cumprimentar quando chegam na sala de aula e quando vão para casa, dizer muito obrigado, pedir licença, aprender a ouvir, ficar em silêncio, esperar chegar a vez de falar/perguntar na roda de conversa, respeitar os/as colegas, as/os professoras/es e as/os profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil. Portanto, é na infância, o momento propício, para se

<sup>72</sup> BRASIL, 1998, p. 24-25.

<sup>73</sup> SANTOS, Nathália Fernanda Ribeiro dos. *Educação Infantil no Brasil: o paradigma entre o cuidar e o educar no centro de Educação Infantil*. Londrina: UEL, 2010. p. 26.

<sup>74</sup> VITÓRIA. *Educação Infantil: um outro olhar*. Vitória: Multiplicidade/Secretaria Municipal de Educação; Gerência de Educação Infantil, 2006. p. 58.

<sup>75</sup> ALENCAR, C. Educar é humanizar. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na Esperança em tempo de desencanto* - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 113.

iniciar a construção de valores éticos como a justiça, liberdade, amor, respeito, cuidado de si, cuidado do outro, cuidado da natureza, respeito às diferenças.<sup>76</sup>

Os/as profissionais que atuam na Educação Infantil necessitam ter uma formação ampliar e aprender respeitar os direitos da criança em um espaço adequado, rico em estímulos positivos, buscando a construção de novos saberes e a descoberta do mundo. Para isso, faz-se necessário reinventar a infância, reconhecendo-a como uma fase de importância fundamental para o desenvolvimento da pessoa humana, o que revela diversos desafios a serem superados diante de seus direitos e deveres, de forma que infância e inocência sejam mantidas como sinônimos de alegria e afetividade.<sup>77</sup>

Importante destacar que a Educação Infantil atende crianças com idade na faixa que vai de 0 a 5 anos. Nessa fase, a brincadeira é uma das atividades mais importantes, pois está presente na vida da criança, fazendo com que aprendam brincando. Daí porque, mesmo a brincadeira é considerada estratégia metodológica na unidade da Educação Infantil, visto que o brincar influencia e contribui para o desenvolvimento infantil. Segundo o Referencial Curricular Nacional, é a partir do brincar que as crianças buscam explicitar suas condições de vida, anseios e desejos, pois,

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.<sup>78</sup>

Em relação ao caráter lúdico do ensino, as brincadeiras e a literatura infantil se constituem como um dos instrumentos mais eficazes, já que ao mesmo tempo em que possibilitam um aprendizado mais prazeroso, permitem que as crianças desenvolvam habilidades e valores paralelos às unidades temáticas principais da área de conhecimento.<sup>79</sup> As brincadeiras, entendidas como atividades dominantes na infância, constituem-se umas das principais formas pelas quais a criança começa a aprender.

<sup>76</sup> ULRICH, Claudete Beise; GRASSELLI, Martinélia Rodrigues de Almeida. Cuidar, brincar e educar na educação infantil: educação para a paz – aprender a respeitar a diversidade. *Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 492-507, maio./ago. 2019. p. 497. [online].

<sup>77</sup> PASCHOAL, Jacqueline Delgado (Org.). *Trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007. p. 55.

<sup>78</sup> BRASIL, 1998, p. 21

<sup>79</sup> ROCKENBACH, Ramon Roberto Barbosa. *O xadrez escolar e sua relação com a satisfação familiar*. Dois Vizinhos: UESP, 2010. p. 10.

Da mesma forma, é por meio dos jogos e das brincadeiras que se inicia a formação de seus processos de imaginação ativa e inclusive meio em que a criança se apropria das funções sociais e das normas de comportamento, visto que a aprendizagem se configura no desenvolvimento das funções superiores por meio da apropriação e da internalização dos signos e dos instrumentos em um ambiente de interação.<sup>80</sup> Nesse sentido, as rodas de conversa na Educação Infantil são pedagogicamente muito importantes, para dialogar com as crianças sobre as atividades realizadas, bem como para melhor ouvi-las e conhecê-las. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo.<sup>81</sup> Nesse aspecto, Paulo Freire aponta para a importância do diálogo nas relações humanas, especialmente as que se estabelecem nas escolas e nos centros de Educação Infantil:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.<sup>82</sup>

Sem dúvida, é necessário criar a cultura do diálogo. No entanto, nem sempre isso é fácil. Para isso, é fundamental envolver as famílias nos planejamentos e organização das atividades. O diálogo se realiza no processo reflexão-ação, com sujeitos situados em um contexto histórico específico, que se objetiva transformar e humanizar. O diálogo envolve busca de transformações de realidades e se firma na solidariedade humana.

Destaca-se, portanto, nesse capítulo os avanços na legislação brasileira, o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos históricos e direitos e a importância da tríade que envolve o cuidar, educar e brincar na Educação Infantil. No próximo capítulo, reflete-se sobre a importância da diversidade cultural e religiosa presente nas unidades de educação infantil, onde muitas vezes, a conversação e o diálogo se tornam difíceis, pois existem tentativas de algumas famílias impor as suas culturas, negando que seus filhos/as possam vivenciar algumas práticas que envolvam a dança, o movimento dos corpos, e as festas, por exemplo.

---

<sup>80</sup> VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 51.

<sup>81</sup> BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 77-78. [online].

<sup>82</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 79.



## 2 UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DIVERSIDADE E DE DIÁLOGO CONTRA A INTOLERÂNCIA CULTURAL E RELIGIOSA

O segundo capítulo reflete sobre as competências, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Acentua que a Unidade de Educação Infantil (UMEI) é um espaço público, da diversidade cultural e religiosa, pois cada criança é um ser histórico e de direitos. Isto significa que as crianças não são tábulas rasas, mas trazem junto traços da cultura de suas famílias. Na UMEI há o encontro da diversidade de crianças, famílias, professoras/res.

Nesse sentido, nem sempre todas as famílias aceitam, por exemplo, as celebrações das festas do calendário escolar. A motivação para não permitir a participação dos/as filhos/as nas festas, geralmente, é de cunho religioso. O diálogo sobre a importância no respeito à diversidade cultural e religiosa nem sempre é fácil, mas é um caminho pedagógico fundamental. O presente capítulo apresenta três seções: primeiramente reflete sobre as competências a ser desenvolvidas desde a Educação Infantil, mas que acompanham toda educação básica. Na sequência a presença da diversidade cultural e religiosa na educação infantil; e por último, sinais de intolerância religiosa, discorrendo sobre a celebração de festas no cotidiano da UMEI.

### 2.1 Educação Infantil: competências a ser desenvolvidas

A Educação Infantil, como já dito no decorrer deste trabalho, é parte da Educação Básica. Esta afirmação é significativa para uma mudança na forma de conceber a Educação Infantil. Ela não é mais apenas um lugar para “deixar” as crianças, enquanto as mães e pais estão trabalhando, mas é um espaço de aprendizagens significativas. Nesse sentido a BNCC afirma que:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.<sup>83</sup>

Nesse documento orientador, as dez competências gerais que necessitam ser desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Na BNCC, competência

---

<sup>83</sup> BRASIL, 2017, p. 25.

“é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”<sup>84</sup>. O desenvolvimento das competências acompanha todo o histórico da educação básica. Além da aquisição de conhecimentos, busca-se desenvolver habilidades, atitudes e valores que envolvem a complexidade do cotidiano, objetivando o exercício pleno da cidadania e o mundo do trabalho. Torna-se importante afirmar que desenvolver o exercício pleno da cidadania envolve questões muito complexas, pois o Brasil é um país marcado pela desigualdade social, onde muitas crianças têm na unidade da educação infantil o seu espaço, por exemplo, para a alimentação, bem como o acesso a brinquedos, livros entre outros elementos pedagógicos e a bens culturais.

A criança como sujeito histórico e de direitos necessita ser reconhecida em sua singularidade e diversidade, para melhor desenvolver a cidadania. O Referencial para a Educação Infantil afirma que a qualidade das experiências oferecidas pode contribuir para o exercício da cidadania. A ação pedagógica necessita estar firmada no respeito à dignidade, o reconhecimento do direito a brincar, o acesso aos bens socioculturais disponíveis e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas diferentes práticas sociais.<sup>85</sup> As crianças, como apontam Circe Marques e Manfredo Carlos Wachs,

são sujeitos históricos construtores de seu próprio saber, mas é necessário que se considere seus jeitos próprios de entender o mundo. Embora ainda não tenham o domínio da leitura da palavra, as crianças estão fazendo leituras de mundo, e através dessas leituras buscam entender e intervir no mundo. Assim é importante conhecer suas capacidades, suas culturas, suas histórias de vida para lhes oferecer um ambiente educativo que possibilite participarem daquilo que acontece à sua volta e no mundo.<sup>86</sup>

As crianças são sujeitos históricos de direitos e produtores de conhecimentos, devem ser vistas como sujeitos a voz e vez em todo processo social e não só educacional. Além disso, são portadores de enunciações infantis que corroboram com a diversidade cultural e religiosa.

O desenvolvimento da identidade das crianças está interligado com a coletividade e com o direito a viver experiências que incluem o lúdico, a brincadeira, os movimentos e as danças. A metodologia do trabalho necessita se firmar em atividades que despertem o

---

<sup>84</sup> BRASIL, 2017, p. 8.

<sup>85</sup> BRASIL, 1998, p. 13.

<sup>86</sup> MARQUES, Circe Mara. WACHS, Manfredo Carlos. *Paz e educação infantil: escutando a voz das crianças*. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 55.



interesse da criança a perguntar, a buscar, a descobrir e a experimentar. Nesse sentido, apontamos para as 10 competências gerais da Educação Básica, segundo a BNCC, lembrando que a Educação Infantil, desde 2009, é parte integrante da Educação Básica, que tem por objetivos as seguintes competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.<sup>87</sup>

Essas dez competências necessitam perpassar todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil. Ressalta-se para o enfoque da seis. Competência que afirma a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. Para trabalhar estas competências

---

<sup>87</sup> BRASIL, 2017, p. 9-10.

coloca-se como necessidade a “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola”.<sup>88</sup> Isso significa que a prática pedagógica na Educação Infantil exige planejamento das atividades, que de acordo com a BNCC,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.<sup>89</sup>

O trabalho do/da professor/a na Educação Infantil não pode ser feito de qualquer forma, tendo em vista que necessita de formação pedagógica voltada para crianças. O processo de conhecer a si, o/a outro/a, compreender relações com a natureza, com a cultura, com a produção científica que se materializam nas práticas de cuidado. O papel do/a professor/a é mediar e monitorar as práticas e interações, possibilitando a pluralidade de experiências, objetivando o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Marques e Wachs,

A intencionalidade educativa na Educação Infantil deve estar em consonância com a ética universal do cuidado. Assim, as experiências cotidianas envolvendo cuidar e educar não podem ser frutos do improviso, mas ricamente planejadas. Planejar é ter clareza do que se almeja alcançar e tomar decisões refletidas, garantindo a coerência no processo educativo.<sup>90</sup>

Nesse sentido, é fundamental a intencionalidade do fazer da educação. Os processos didático-pedagógicos necessitam estar bem direcionados. Isto significa que é fundamental o acompanhamento do desenvolvimento de aprendizagem das crianças a partir de registros individuais. Estes registros incluem a observação da interação da criança com todo o grupo. Na Educação Infantil, o processo avaliativo envolve o desenvolvimento pessoal e a interação social da criança, seus interesses, como brinca e como se integra com o grupo. A avaliação é formativa, processual e de intervenção pedagógica. Nesse processo, torna-se essencial lembrar

<sup>88</sup> BRASIL, 2017, p. 38.

<sup>89</sup> BRASIL, 2017, p. 39.

<sup>90</sup> MARQUES; WACHS, 2015, p. 114.

os quatro pilares da educação, que segundo Jacques Delors apresentados para a UNESCO no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirma que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; a finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e permuta.<sup>91</sup>

As quatro aprendizagens são colocadas como os pilares do conhecimento, que ao longo da vida devem ser colocadas como fundamentais. Nesse aspecto,

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.<sup>92</sup>

As competências a serem desenvolvidas na Educação Infantil, devem ser mediadas, pela atuação do/a professor/a no cuidar, educar, brincar, envolvem o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade pessoal e coletivo, por meio de atividades prazerosas, lúdicas que fortalecem as relações de cuidado e solidariedade com o/a outro/a, consigo mesmo/a e com a natureza. O processo da construção da autonomia, portanto, está interligado com a dimensão da coletividade.

Então, quando a criança chega na Educação Infantil começa a criar relações e aprender com as outras crianças e perceber que há diferenças seja na forma física, de brincar, nas famílias. Esse processo de aprendizagens de lidar com a diversidade não é somente para as crianças, mas também para a gestão da instituição da Educação Infantil, para os/as professoras/res e para as famílias. Outro aspecto que necessita a ser considerado é a localização da própria unidade escolar, que também tem a sua própria história e cultura. Na próxima seção, vamos refletir sobre a presença da diversidade cultural e religiosa na Educação Infantil.

<sup>91</sup> DELORS, Jacques. Os quatro pilares da Educação. In: DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução José Carlos Eufrazio. 2. ed. Revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2012, p. 74.

<sup>92</sup> BRASIL, 1998, p. 23

## 2.2 Presença da diversidade cultural e religiosa na educação infantil

Na Educação Infantil não se trabalha com o Ensino Religioso. Esse componente curricular inicia no 1º ano, do Ensino Fundamental. No entanto, a diversidade cultural e religiosa faz parte do contexto das instituições da Educação Infantil, haja vista que as crianças que chegam na instituição, provém de diferentes famílias, com diversas culturas, participantes ou não de diferentes tradições religiosas. Como já dito anteriormente, as crianças não são tábulas rasas, por isso torna-se fundamental o papel mediador dos/as professores/as na produção do conhecimento, da interação e da construção ao respeito da diversidade cultural e religiosa. De acordo com Moacir Gadotti,

a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo.<sup>93</sup>

Reconhecer que a unidade de educação infantil é lugar da diversidade cultural é valorizar a história de cada criança, de cada família e de cada profissional. Fazem parte da diversidade cultural a gastronomia, costumes, tradições e crenças dentre outros elementos. Edgar Morin afirma que a cultura necessita ser entendida no plural, tendo em vista que:

é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.<sup>94</sup>

Nesse ínterim, cada sociedade é constituída de culturas. Isto é fundamental para entender a diversidade cultural. Marilena Chauí afirma que não é mais possível falar “em Cultura no singular, mas de culturas no plural, pois as leis, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social”<sup>95</sup>. A temática da diversidade cultural começa a ser discutida e incorporada nos currículos a partir da década de 1980.

A Declaração da UNESCO sobre Políticas Culturais de 1982 concebe a cultura como: “o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que

<sup>93</sup> GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 23.

<sup>94</sup> MORIN, Edgar. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001. P. 56.

<sup>95</sup> CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 295.

caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, [...] os sistemas de valores, as tradições e as crença”<sup>96</sup>. A Constituição Federal de 1988 apresenta no seu Art. 216 o conceito de patrimônio cultural brasileiro,

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver.<sup>97</sup>

O conceito de cultura, diversidade cultural, patrimônio cultural é bastante amplo e complexo, envolve aspectos materiais e imateriais da sociedade. Outra questão importante é perceber que a cultura não é fixa, permanente, mas está em movimento de acordo com o desenvolvimento da sociedade. Como afirma Ana Célia da Silva, é função do/a professor/a “ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora [...], é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade”<sup>98</sup>.

Vale lembrar que, segundo o entendimento de Paulo Freire, o ser humano, como sujeito histórico e cognoscente, encontra-se em permanente movimento de busca, fazendo e refazendo o seu saber. Afinal, ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos/as sabem algo; todos/as ignoram algo. Freire coloca-se em defesa da igualdade como princípio político. Mas é uma igualdade que não se opõe à diferença e sim à desigualdade. Ainda segundo Freire, a diferença é condição política da igualdade.<sup>99</sup> A diferença não significa desigualdade. Gimeno Sacristán reflete que “A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidade de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais”<sup>100</sup>.

Ensinar a beleza da diversidade, que o/a outro/a é diferente inicia na infância. Não se pode esconder e negar a presença da diversidade seja religiosa, cultural, classe social, etnia na Educação Infantil. É necessário desnaturalizar as infâncias; e entender a criança como ser social e sujeito de direitos. De acordo com Sonia Kramer, significa:

<sup>96</sup> UNESCO. Declaração do México: Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, 1982. p. 1-2. [online].

<sup>97</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. p. 126.

<sup>98</sup> SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 31.

<sup>99</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 86.

<sup>100</sup> SACRISTÁN, Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et. al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13.

considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.<sup>101</sup>

Com esse contexto, reafirma-se que as infâncias brasileiras são plurais, históricas e sujeitas de direitos, portanto, necessitam ser conhecidas e respeitadas. Isto é fundamental deixar claro. Não existe um ser universal, que sirva de modelos para outros. Cada pessoa tem o direito de ter a sua cultura. Faz parte da diversidade cultural a diversidade de religiões e filosofias de vida. Torna-se necessário considerar que em cada contexto, há formas diferentes de viver, de fazer e de trabalhar. De acordo com o Referencial Curricular em cada município:

existe um conjunto de conhecimentos, formas de viver e de se divertir, de se manifestar religiosamente, de trabalhar etc., que se constitui em uma cultura própria. A valorização e incorporação desta cultura no currículo das instituições é fonte valiosa para a intervenção pedagógica. Além disso, o conhecimento das questões específicas de cada região, sejam elas de ordem econômica, social ou ambiental permitem a elaboração de propostas curriculares mais significativas.<sup>102</sup>

Lizete Carmem Viesser entende que a educação deve manter sua preocupação com a formação integral, ou seja, necessitará considerar o ser humano nas suas múltiplas dimensões, inclusive a religiosa.<sup>103</sup> É importante apontar e refletir também sobre a diversidade religiosa. A diversidade religiosa está interligada com a diversidade intercultural. De acordo com Otto Maduro,

A diversidade cultural religiosa é resultado de longo processo de interação entre diferentes grupos sociais, no qual cada cultura incorpora e recria traços de outras culturas. A pluralidade de identidades culturais decorre das singularidades de cada grupo social e de suas relações de domínio e apropriação do espaço – de forma concreta ou simbólica –, bem como das mediações espaciais que proporcionam a reprodução material e imaterial.<sup>104</sup>

A religião é parte da cultura e como a cultura está em movimento, a religião está em constante processo de mudança. Júlio Adam afirma que:

Religião é todo exercício humano de transcender e transpor limites do tempo e do espaço, através da imaginação, na busca de sentido, de valor, de contato, de esperança, para que a vida seja suportável e viável. Nesta busca, por detrás dos

<sup>101</sup> KRAMER, Sônia. *O papel social da pré-escola*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58). p. 79.

<sup>102</sup> BRASIL, 1998, p. 65.

<sup>103</sup> VIESSER, Lizete Carmem. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 14.

<sup>104</sup> MADURO, Otto. *Religião e luta de classes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983. p. 16.



limites do tempo e do espaço, o ser humano se encontra com o divino e lhe atribui formas e conteúdo. Religião é um produto humano.<sup>105</sup>

Adam apresenta o conceito de religião de forma ampla que busca transpor limites do tempo e do espaço, mas sempre sendo um exercício e um produto humano. Sandra Duarte de Souza aprofunda o conceito e afirma que:

A religião é, antes de tudo, uma construção sócio-histórico-cultural. Portanto, discutir religião é discutir transformações sociais, relações de poder, de classe, de gênero, de raça/etnia; é adentrar num complexo sistema de trocas simbólicas, de jogos de interesse, na dinâmica da oferta e da procura; é deparar-se com um sistema sócio-cultural permanentemente redesenhado que permanentemente redesenha as sociedades.<sup>106</sup>

A religião faz parte da história da humanidade, não há uma religião, mas religiões e formas diferentes de se expressar a religião. Necessita ser entendida na diversidade, fortalecendo a construção da cidadania, isto é, o direito de ser ou não ser religioso e o dever de respeitar o/a outro/a na sua forma de expressar a sua religiosidade. “Falar de religião e religiosidade no Brasil é sinônimo de falar de diversidade”<sup>107</sup>. Reconhecer essa realidade é um grande desafio para a escola pública, em suas diferentes etapas da educação básica, bem como para as famílias, para as/os professoras/es e outros/as profissionais.

A educação infantil não trabalha com componentes curriculares, portanto não trabalha com o componente curricular Ensino Religioso. Na Educação Infantil, entretanto, também há presença da diversidade religiosa. No entanto, não se pode ignorar que as crianças trazem junto ou não as suas tradições religiosas ou filosofias de vida. Muitas vezes, as crianças, expressam a sua realidade nas rodas de conversa, nas brincadeiras, no faz de conta. Já que as crianças em suas brincadeiras imitam os adultos. Elas podem pedir para fazer uma oração ou rezar na hora da roda de conversa, ou cantarolar alguma canção com algum teor religioso. Os/as professores/as da Educação Infantil não podem ignorar esse fato, no entanto, não podem querer ensinar a sua própria religião, pois é importante ter claro que na sala existem crianças com as mais diferentes tradições culturais e religiosas. A Educação Infantil não é lugar de evangelização, catequese e ou proselitismo. De acordo com a BNCC,

<sup>105</sup> ADAM, Júlio César. Deuses e liturgias nas mídias: a teologia prática como rastreamento da religião vivenciada. In: SCHAPER, Valério Guilherme *et al.* (Orgs.). Deuses e Ciências na América Latina. São Leopoldo: Oikos; EST, 2012. p. 179.

<sup>106</sup> SOUZA, Sandra Duarte. *Revista Mandrágora: Gênero e religião nos estudos feministas. Estudos feministas. Florianópolis, 12(N.E.): 264, p. 123, setembro-dezembro/2004. [online].*

<sup>107</sup> REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Diversidade cultural e religiosa e a Base Nacional Comum Curricular. In: SIVLEIRA, Emerson Sena da Silveira; JUNQUEIRA, Sérgio. *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020. p 156.*



A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.<sup>108</sup>

O brincar para a criança é fundamental. Nesse processo interativo juntamente com as outras crianças serão possíveis para o/a professor/a perceber o desenvolvimento da criança, bem como as expressões da sua cultura, das suas emoções e como busca resolver os seus problemas. Também será possível observar os processos de socialização que se estabelecem e a forma como as crianças vão desenvolvendo o respeito às muitas diversidades presentes na Educação Infantil.

A Educação Infantil exerce um papel fundamental no processo de socialização das crianças, onde se trabalha a singularidade e a coletividade. A partir da inserção social e da mediação do conhecimento, as crianças desenvolvem a cidadania, construindo relações de respeito, percebendo que as crianças/colegas são diferentes, aprendendo a conviver com a diversidade.

O trabalho com a literatura infantil poderá colaborar no processo de aprender a ver a importância de respeitar as diferenças seja etnia/raça, classe social, gênero, religião entre outras. É fundamental o/a professor/a conheça a realidade, o contexto em que a UMEI está localizada para melhor mediar o processo educativo, valorizando a cultura local, as manifestações religiosas, as formas de trabalhar e de viver das famílias. Cada UMEI tem suas características próprias, mas todas são permeadas pela grande diversidade cultural e religiosa.

O calendário escolar necessita ser pauta de diálogo com as família, com explicações detalhadas sobre o motivo da celebração de determinadas festas na Educação Infantil, especialmente a festa junina. A diversidade religiosa e a intolerância religiosa são temas importantes, os quais exigem debates já na Educação Infantil. A ausência da escola no que tange a esse debate pode ser interpretada como o resultante da falta de compromisso da escola pública com os eventos históricos e com a realidade social.<sup>109</sup>

Em se tratando da Educação Infantil, cujo público-alvo são as crianças, a construção de valores sociais e culturais inicia desde os primeiros anos, na relação com a família, estendendo-se depois aos/as vizinhos/as, amigos/as e colegas de escola. Então, é na Educação Infantil que ocorrem muitos encontros com a diversidade e, desta forma, vai se construindo a

---

<sup>108</sup> BRASIL, 2017, p. 37.

<sup>109</sup> ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. *Revista Educação: Teoria & Prática*, v. 6, n. 10, p. 115-126, 2009. p. 119.

alteridade. No entanto, é também nessa fase do ensino, em que os pais e/ou responsáveis ainda se mostram muito presentes, colocando seus pontos de vista, suas formas de entender o mundo, bem como suas exigências em relação à diversidade religiosa.<sup>110</sup> A diversidade religiosa deve ser reconhecida como um traço de riqueza e valor.<sup>111</sup> O debate e o diálogo sobre a importância do respeito às diversidades necessita ser permanente na instituição de Educação Infantil, com as famílias, com os/as professores/as, bem como os/as funcionários/as. Não se pode negar que há situações de intolerância religiosa no trabalho com crianças, sendo que as reações intolerantes, geralmente, são das famílias e ou até de professoras/res. A seguir, apresenta-se o debate sobre o calendário da Unidade Municipal da Educação Infantil, baseado em festas e feriados em sua maioria de tradição cristã e, devido a história do Brasil, de tradição cristã católica.

### 2.3 Sinais de intolerância religiosa: celebração de festas no calendário da UMEI

Na organização do calendário de trabalho didático-pedagógico da UMEI, geralmente se segue o calendário de feriados e festas do município onde está localizada. Os feriados e as festas, geralmente, estão ligados ao Cristianismo, devido ao processo de colonização do Brasil. Isto significa que a diversidade que é um dos aspectos a ser trabalhada na Educação Básica, desde a Educação Infantil, esbarra na tradição que ainda é bastante forte. Eric Hobsbawm, entretanto, afirma que toda tradição é uma invenção que surgiu em algum lugar do passado, podendo ser alterada em algum momento do futuro.<sup>112</sup> Como já foi dito anteriormente, a temática da diversidade ainda é recente na sociedade brasileira, tendo em vista que, ainda se vivencia muitas cenas de preconceito, de intolerância cultural e religiosa. A Educação Infantil não está isenta dessa realidade de conflito.

Os currículos são construídos no cotidiano do fazer didático-pedagógico e seguem muitas vezes o calendário dos municípios. Nesse sentido, é importante trazer ao debate o que Jacques Le Goff reflete sobre “ele (o calendário) manifesta o esforço das sociedades humanas para transformar o tempo cíclico da natureza e dos mitos, do eterno retorno, num tempo linear

<sup>110</sup> TRABACH, Marli; FERRAZ, José Carlos; ROSÁRIO, Antônio do. Diversidade religiosa e o ensino religioso no CMEI professora Leila Theodoro. *Revista Unitas*, Vitória, v. 7, n. 1, p. 34-51, 2019. p. 35.

<sup>111</sup> TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide da Silva; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo (Org.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. p. 27.

<sup>112</sup> HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das Tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Trad. CAVALCANTE, Celina Cardim. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9.

escondido por grupos de anos: lustros, olimpíadas, séculos, eras, etc.”<sup>113</sup>. Ou ainda, como afirma o historiador mencionado: “Os que controlam o calendário controlam indiretamente o trabalho, o tempo livre e as festas”<sup>114</sup>. Os calendários são construções humanas e históricas que objetivam organizar os tempos da vida em sociedade. Importante lembrar que a história do Brasil, marcada pelo colonialismo e pela evangelização católica ainda marca os tempos e as festas por meio de feriados de tradição cristã. Marcus Vinícius de Freitas Reis ressalta que:

Até meados do século XX, uma das características do cidadão era ser católico. [...] A noção de liberdade religiosa, ampliação de novas ofertas religiosas, ou outros formatos de religiosidade, espiritualidade ou filosofias de vida, é algo relativamente recente na história do Brasil. Entendemos que o pluralismo religioso e cultural é um ganho para a democracia brasileira. O indivíduo tem o direito de escolher seguir ou não um credo religioso, a qualquer momento de sua vida; isso é respeitar os direitos individuais. Tal entendimento permite que o Estado se relacione de forma neutra com todas as expressões religiosas.<sup>115</sup>

A Constituinte Cidadã de 1988 no Artigo 5º afirma nos termos afirma que:

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.<sup>116</sup>

Além da afirmação da diversidade cultural e religiosa, a Educação Infantil necessita construir uma cultura de paz. Necessita trabalhar pelo respeito às diferenças, enfrentando qualquer forma de intolerância religiosa. Bárbara Cristina Silva Pereira afirma que:

A intolerância religiosa se expressa em pequenos conflitos cotidianos, quando se desqualifica pessoas por não pensarem do mesmo modo de quem as desqualifica; ou quando se destroem locais de culto ou símbolos de religiões consideradas adversárias, inimigas, incorretas. Pior ainda quando o indivíduo se arroga o direito de qualificar a crença alheia de forma depreciativa se valendo de uma terminologia autoritária, como por exemplo, seita, pagão, não cristão, sem Deus.<sup>117</sup>

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que:

<sup>113</sup> LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão, *et al.* Campinas: UNICAMP, 1990. p. 13.

<sup>114</sup> LE GOFF, 1990, p. 293.

<sup>115</sup> REIS, 2020, p. 156.

<sup>116</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, 1988. [online].

<sup>117</sup> ATAÍDE, Marlene Almeida de. GUIMARÃES, Jayson Azevedo Marsella de Almeida Pedrosa Vaz. Diversidade cultural e intolerância religiosa: uma afronta aos direitos humanos, uma questão de educação. *Revista Momento: diálogos em educação*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 297-312, 2017. p. 299. [online].

A intolerância religiosa está imbricada às relações de poder e de hierarquização entre os grupos religiosos que compõem o cenário brasileiro que, em face das assimetrias (doutrinárias, étnico-identitárias e ideológicas) e das pretensões hegemônicas, não reconhecem o status de dignidade que uma e outra religião detém. Em razão dessa discordância, agem pela imposição, pela agressão, pela coerção, no sentido de convencer o outro da sua própria razão. Essa ação impositiva ao forçar os limites do outro – pela violência física ou simbólica – é que se considera intolerância.<sup>118</sup>

Porém, conforme as explicações tecidas por Vera Maria Candau, nos últimos anos tornou-se evidente o agravamento de alguns fatores presentes no cotidiano do país, tais como o preconceito e a intolerância religiosa. Ao longo desse tempo, mudaram-se as formas, as linguagens são práticas sociais frente às questões relacionadas à discriminação e intolerância religiosa. Então, a situação de desvantagem mede-se pelas disparidades multidimensionais de que são vítimas e que se atualizam via encobrimento e dissimulação, de como alguns interpretam a sua própria fé.<sup>119</sup>

Com a mudança no quadro religioso brasileiro, especificamente os evangélicos vêm agenciando a alternância entre se constituir como minoria e se afirmar como parte de uma maioria. A própria categoria “evangélicos” constitui-se parte dessa dinâmica, visto que pode ser enunciada como contraponto ao “católico”, em movimento que inclui o deslocamento do catolicismo. Desafiado em seus privilégios históricos, o catolicismo é colocado “ao lado” de outras religiões, em uma lógica que valoriza e provoca o pluralismo. Por outro lado, simultaneamente, a categoria “evangélico” pode ser conjugada de modo a ser parte e a reforçar uma “nação cristã”.

Nessa estratégia, os evangélicos juntam-se aos católicos para constituir maioria.<sup>120</sup> Também na Educação Infantil há expressões e atitudes de intolerância religiosa e estas aparecem principalmente nas comemorações. Afinal, a Unidade de Educação Infantil é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações, com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões.<sup>121</sup> Quanto a isso, cabe aqui destacar que:

O desprezo e desvalorização da religião africana são heranças coloniais, que levam a um patamar de discussão de maior complexidade que é a demonização da religião e sua perseguição dentro da escola pública. Desta forma, só o diálogo permeado por

<sup>118</sup> RODRIGUES, 2013, p. 218.

<sup>119</sup> CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar: buscando caminhos*. Rio de Janeiro, 2000. p. 18.

<sup>120</sup> BURITY, Joanildo. Minorias religiosas: identidade e política em movimento. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 40, p. 9-17, 2020. p. 12.

<sup>121</sup> BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002. p. 29.

uma educação multirracial e intercultural, seria uma alternativa possível para a minimização do preconceito, da discriminação e da intolerância.<sup>122</sup>

Em contraposição, a tolerância é “a coexistência pacífica de grupos de pessoas com histórias, culturas e identidades diferentes”<sup>123</sup>, tendo em vista que considera que a coexistência pacífica “pode assumir formas políticas muito diferentes, com diferentes implicações para a vida moral cotidiana – isto é, para as interações concretas e envolvimento mútuos de homens e mulheres”<sup>124</sup>. “A tolerância preserva uma comunidade política pluralista de se dilacerar em meio a conflitos oriundos de visões de mundos diferentes”<sup>125</sup>, entendendo que a garantia à liberdade religiosa expressa que é possível ser tolerante com as diferenças e eliminar preconceitos sociais.

Os argumentos perpassam pela descrição histórica, contextualizada da tolerância e da coexistência. Além de o valor da paz com suas regras de transigência, o que equivale à descrição-padrão de direitos humanos básicos. Michel Walzer “argumenta que se deve permitir a coexistência pacífica de grupos e/ou indivíduos diferentes não é argumentar que se devem tolerar todas as diferenças concretar ou imagináveis”<sup>126</sup>. Nesse sentido, defende que os diferentes arranjos são de fato tolerantes, em relação às práticas que as pessoas veem como estranhas. Argumenta que a experiência é sempre mediada pela cultura na perspectiva de construção da paz. Essa paz também é objeto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) ao trazer à tona o significado de tolerância, que conforme Alberto Paulo Neto “designa a atitude que as nações devem tomar para manter a paz. Da mesma forma, os cidadãos devem conviver com as diferenças sociais para a garantia dos direitos individuais”<sup>127</sup>.

Para Walzer, nos Estados-nação e sociedades imigrantes “a tolerância da diferença é substituída por uma pressão no sentido da unidade e singularidade”<sup>128</sup>, em uma concepção de tolerância moderna e pós-moderna; porém às vezes conseguem apagar diferenças culturais e religiosas, estigmatizando minorias e forjando solidariedade. Na tolerância pós-moderna da diferença e dificuldade de convivência começa em casa permeada por um multiculturalismo intenso, sendo necessário tolerar a alteridade diante das inúmeras diferenças, seja política,

<sup>122</sup> OLIVEIRA; LAGE, 2016, p. 52.

<sup>123</sup> WALZER, Michel. *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 4.

<sup>124</sup> WALZER, 1999, p. 5.

<sup>125</sup> HABERMAS, J. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009. p. 286.

<sup>126</sup> WALZER, 1999, p. 9-10.

<sup>127</sup> NETO, Alberto Paulo. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Fons Sapientiae, 2017. p. 133.

<sup>128</sup> WALZER, 1999, p. 109-110.

econômica, cultural ou social. Segundo Habermas, o conceito de tolerância religiosa surgiu de fundamento para a positivação dos direitos culturais em sociedades complexas, compreendida como sendo precursora do multiculturalismo e da coexistência de diversas formas de vida em uma sociedade democrática.<sup>129</sup>

De acordo com Thomas M. Scanlon, a atitude tolerante é a capacidade de reconhecer que as pessoas são diferentes e podem pertencer e interagir como membros da sociedade política.<sup>130</sup> Corroborando com essa concepção, Neto afirma que:

O agir tolerante se estabelece pelo respeito mútuo e conhece o Outro (*Alter*) como sujeito de direitos e autor da sociedade política. Ele não se coaduna com atitude intolerante que trata o Outro (*Alius*) como sujeito alienado e sem consciência reflexiva. A tolerância exige essa igual aceitação das diferenças para a concessão de direitos e distribuição de bens e recursos do Estado.<sup>131</sup>

“O paradoxo da tolerância se expressa pela necessidade de inclusão das minorias sociais no ambiente político-social e, em certo sentido, na forma de exclusão das expressões minoritárias antidemocráticas ou odiosas (intolerantes)”<sup>132</sup>. O paradoxo da tolerância deve ser solucionado por meio da garantia do exercício da liberdade religiosa, desde que a protegendo da interferência da liberdade religiosa do outro, pois a tolerância é considerada como ato político e se constitui uma obrigação jurídica. O contrário disso seria considerado um ato de desobediência civil, justificado na defesa do pluralismo de ideias e cosmovisões.<sup>133</sup>

A defesa do princípio da tolerância religiosa não pode ser somente jurídica, aquele que as constituições do século XX promulgaram e seus programas estatais defenderam como forma estandardizada da ação política. Ela precisa migrar do âmbito das instituições políticas para o cotidiano das ações dos indivíduos.<sup>134</sup>

Observa-se que a tolerância religiosa não deva ser um problema somente jurídico, mas das instituições e esfera pública. Isso inclui as instituições escolares que devem promover ações formativas e propositivas no enfrentamento à intolerância. Segundo Vieira, a intolerância religiosa presente no ambiente escolar tem se apresentado como um entrave ao ensino da história e cultura afro-brasileira, tendo em vista a crença na demonização dessa cultura. Considera que a escola é um local de intolerância religiosa manifestada de variadas

<sup>129</sup> HABERMAS, 2009, p. 285-293.

<sup>130</sup> SCANLON, Thomas. M. A dificuldade da tolerância. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 84, p. 31-45, 2009. p. 31-36.

<sup>131</sup> NETO, 2017, p. 131.

<sup>132</sup> NETO, 2017, p. 135.

<sup>133</sup> NETO, 2017, p. 135-139.

<sup>134</sup> NETO, 2017, p. 140.



maneiras, seja por meio de injúria qualificada pelo preconceito religioso, vilipêndio de objetos de culto religioso, cristianização forçada, bem como rejeição a cultura afro-brasileira.<sup>135</sup>

A intolerância religiosa tem pouca visibilidade no contexto escolar, que muitas das vezes é ignorada por professores/as e profissionais da educação. Entretanto, vale ressaltar que o ambiente escolar representa 25% do local das violações tratadas nos processos judiciais no Brasil, no período de 2011 a 2015.<sup>136</sup>

Segundo Silas Fiorotti, do Observatório da Imprensa,

Os levantamentos também apontam para o aumento dos casos de intolerância religiosa no âmbito da educação básica. O balanço das denúncias de intolerância religiosa do Disque 100, telefone da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, que apresenta dados das denúncias recebidas entre 2011 e o primeiro semestre de 2018, apontou que algumas denúncias são relativas a casos de intolerância religiosa ocorridos nas escolas e com atos cometidos por professores e diretores de escolas. [...] há levantamentos mais detalhados sobre os casos específicos de intolerância religiosa ocorridos no âmbito da educação básica. [...] Diversas reportagens e algumas pesquisas acadêmicas têm mostrado que ocorrem também atos de intolerância religiosa cometidos por estudantes evangélicos contra outros estudantes adeptos das religiões afro-brasileiras; atos de intolerância religiosa praticados contra professores e contra as iniciativas de abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira [...]; e casos de intolerância religiosa nas próprias representações das religiões afro-brasileiras presentes em alguns livros didáticos elaborados por editoras católicas e evangélicas.<sup>137</sup>

Nessa seara, percebe-se que várias pesquisas revelam que existem atitudes de preconceito, discriminação e intolerância motivadas pela religião ou ausência dela, principalmente se for de matriz africana ou não-cristã.<sup>138</sup> Mesmo diante de que o discurso sobre a educação escolar esteja voltado para a igualdade entre todos, de forma a esclarecer às questões de respeito à diversidade cultural e religiosa. Registra-se inclusive que a intolerância com as diferenças também é um fator que causa *bullying* no ensino fundamental.<sup>139</sup>

Conforme Kabengele Munanga, a intolerância religiosa se baseia no preconceito de religião, baseada na constatação das diferenças “percebidas entre “nós” e os “outros”

<sup>135</sup> VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Unitas*, v. 5, n. 2, 2017, p. 394-411. p. 405. [online].

<sup>136</sup> BRASIL. *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares*. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, SDH/PR, 2016. p. 81.

<sup>137</sup> FIOROTTI, Silas. É preciso combater a intolerância religiosa na educação básica. *Observatório da Imprensa*. ano 20, n. 1103. p. 01. [online].

<sup>138</sup> CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé: contribuições para uma educação multicultural crítica. In: Candau, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 181-207.

<sup>139</sup> ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; FIOCRUZ, 2010. p. 112.



constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes”<sup>140</sup>. Dessa forma, torna-se um desafio educar para a tolerância, quando pensamos em um ensinar que é a “recepção da ideia do infinito que é ‘o Outro’ e o rosto do Outro no face a face [...]; é receber uma lição sobre um conteúdo que vem de fora e que traz mais do que o ‘eu’ contém”<sup>141</sup>.

Além disso, educar para a tolerância requer a necessidade do diálogo na relação inter-humana. É pensar uma educação nos moldes da tolerância alicerçada no diálogo face ao de valores e de grupos, e interesses na sociedade, em uma perspectiva ética<sup>142</sup>, com efetivas práticas voltadas para o diálogo inter-religioso em defesa de uma sociedade pluralista.<sup>143</sup> Ampliando um pouco mais, “deve focar exatamente a curiosidade freireana. [...] aprimora-se pela intervenção dos profissionais e familiares eticamente comprometidos com uma nova realidade, transformando-a em plena possibilidade de construção de pensamento, de sabedoria ética”<sup>144</sup>.

Nessa direção, Marcos Alexandre Alves e Gomercindo Chiggi afirmam que a ética é uma resposta sensível e acolhedora, enquanto elemento constitutivo da ação educativa tem sua ação permeada pela dinâmica da alteridade, o que nos remete ao acolhimento do outro; o que requer formação para a tolerância. A escola constitui-se um espaço privilegiado para essa formação tendo em vistas ao seu caráter formativo e propositivo, fazendo com que a sociedade assuma a tolerância.<sup>145</sup>

Nesse sentido, “a aceitação da diferença como condição para um convívio civilizado com os outros, o assentimento espontâneo no reconhecimento do outro que tem igual valor, bem como a busca do consenso por meio do diálogo aberto no seio da sociedade pluralista”<sup>146</sup>. Diante de um mundo com inúmeras realidades, com multiplicidade e diversidade, acredita-se na educação como instituição capaz de formar uma sociedade tolerante. Nessa perspectiva, a educação permite formar o caráter do humano em uma

<sup>140</sup> MUNANGA, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. p. 170.

<sup>141</sup> COSTA, Márcio Luiz. *Levinas uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 110-111.

<sup>142</sup> OLIVEIRA, Lino Batista de. Tolerância/intolerância: da crítica à alteridade. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Fons Sapientiae, 2017. p. 113.

<sup>143</sup> VINAGRE SILVA, Marlise. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009a. p. 63.

<sup>144</sup> SANCOVSKY, Renata Rozental. Intolerância, religião e relações humanas: uma proposta de análise. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 119.

<sup>145</sup> ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Da ética do diálogo à ética da alteridade – Por uma educação inter-humana. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 6, n 12, p. 251- 265, 2011. p. 252.

<sup>146</sup> HÖFFER, O. *O que é justiça?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 111.

dimensão ética, consciente da importância da alteridade, numa relação de respeito mútuo equilibrando a multiplicidade e a diversidade singular.<sup>147</sup> Segundo Neto, na sociedade contemporânea a liberdade religiosa e a intolerância religiosa são objetos de controvérsia na sociedade contemporânea, pois,

A intolerância religiosa ocorre pela perseguição das minorias, pela atividade de vandalismo aos símbolos religiosos. Uma possibilidade para sair dessa aporia seria a conscientização para a defesa da liberdade religiosa e o respeito às doutrinas religiosas, bem como a realização de ações sociais em conjunto com outras denominações religiosas e instituições sociais para a defesa do interesse coletivo e das questões que atinjam a todos, sem a considerar o credo.<sup>148</sup>

Frente a essa concepção adotada por Neto, a intolerância vem ocorrendo diante de uma diversidade de questões e tem permeado as relações sociais nos últimos tempos. Para Vinagre Silva, a intolerância religiosa “é uma expressão que descreve atitudes fundadas em preconceitos e caracterizadas pela falta de respeito às diferenças de credos religiosos praticados por terceiros [...] em atos de perseguição”<sup>149</sup>. “A história da intolerância religiosa não é um fato novo no caminhar da humanidade”<sup>150</sup>, pois “desde a descoberta das terras brasileiras (1500) até a instituição da Primeira República do Brasil (1891), a intolerância religiosa tomou conta da Nação”<sup>151</sup>, bem como desde as origens dos grupos sociais organizados na antiguidade durante o êxodo do povo de Israel.<sup>152</sup>

Para Elie Wiesel, “a intolerância não é apenas o instrumento fácil do inimigo, ela é o inimigo. Ela nega toda a riqueza veiculada pela linguagem. Quando a linguagem fracassa, é a violência que a substitui. A violência é a linguagem daquele que não exprime mais pela palavra”<sup>153</sup>. “Quando há anulação da linguagem do outro por meio de mecanismos de violência física ou simbólica. Substituem-se [...] os modelos simbólicos e culturais do oprimido pelo modelo e pela lógica do opressor”<sup>154</sup>. Registra-se que a linguagem também é carregada de estereótipos e preconceitos, sendo que ambos se constituem em elementos que

<sup>147</sup> FRANKLIN, K. Educação e ética: o reconhecimento da alteridade na educação. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.) *Educação e alteridade*. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 77.

<sup>148</sup> NETO, 2017, p. 128.

<sup>149</sup> VINAGRE SILVA, 2009a, p. 128.

<sup>150</sup> SANTOS, Ivanir dos; SEMOG, Éle. Apresentação. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 10.

<sup>151</sup> ZVEITER, Luiz. Direitos humanos e liberdades religiosas. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. p. 17.

<sup>152</sup> ZVEITER, 2009, p. 17-19.

<sup>153</sup> WIESEL, Elie. Prefácio. *A intolerância – Anais Fórum Internacional sobre a intolerância*. Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 7.

<sup>154</sup> SANCOVSKY, 2009, p. 112.

contribuem para a intolerância religiosa, principalmente em virtude da ausência de informação.

Nesse linear e no enfrentamento à intolerância religiosa vale ressaltar a necessidade e importância do/da professor/a lecionar de forma a garantir a laicidade vedada quaisquer formas de proselitismo. Apresentando todas as religiões e diversidade religiosa, discutindo inclusive sobre os que não têm religião.

A intolerância religiosa se expressa pelo desprezo pelo patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, bem como pela negação de seu status religioso, em face da crença na demonização das religiões afro-brasileiras e respectivas das manifestações inerentes a elas.<sup>155</sup>

Habermas defende que “devemos continuar respeitando no outro o concidadão, mesmo quando avaliamos sua fé ou seu pensamento como falso ou rejeitamos a correspondente conduta da vida como ruim”<sup>156</sup>. Segundo Neto, os atos de intolerância religiosa são considerados injustiça social comprometendo a vida dos indivíduos.<sup>157</sup> Quando o outro não é tolerado em seu modo de ser para a intolerância, o que leva a experiência e a proximidade sofrer violência.<sup>158</sup>

A intolerância pode gerar violência, seja ela qual for, e destrói a possibilidade de alteridade.<sup>159</sup> Com isso, é preciso ter respeito ao posicionamento de uma pessoa perante conceitos, postura, religiosidade, política, ética, dentre outros. Entretanto, não é essa a realidade que se encontra na sociedade e nas instituições, o que inclui as escolas. Principalmente porque a violência é considerada um fenômeno social complexo, que envolve relações de indivíduos, grupos, classes e nações. Que afeta a integridade física, moral, mental ou espiritual das pessoas, que atinge as liberdades e direitos fundamentais; bem como a dignidade humana.<sup>160</sup> Infelizmente muitas das vezes “qualquer possibilidade de diversidade é negada, reduzida pela força que violenta o diferente”<sup>161</sup>. “A violência pode ser considerada como um persistente problema da teoria social e das práticas políticas e relacionais da

<sup>155</sup> VIEIRA, 2017, p. 398.

<sup>156</sup> HABERMAS, 2009, p. 286.

<sup>157</sup> NETO, 2017, p. 153.

<sup>158</sup> OLIVEIRA, 2017, p. 115.

<sup>159</sup> OLIVEIRA, 2017, p. 116-117.

<sup>160</sup> BAPTISTA, Myrian Veras. Prefácio – Determinações sociais da violência: sua expressão em face da infância e adolescência. In: GENTILLI, Raquel de Matos Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015. p. 9-10.

<sup>161</sup> OLIVEIRA, 2017, p. 118.

humanidade”<sup>162</sup>. Frente à intolerância religiosa pode resultar em atos de discriminações violentas contra indivíduos específicos ou uma coletividade em atos de perseguição religiosa.

Diante desse contexto, a intolerância invade e violenta o sentimento mais profundo do ser humano, por meio de toda e qualquer forma de violência. A intolerância de qualquer natureza põe em risco a harmonia estabelecida pelo direito<sup>163</sup>, pois é similar a um estado de ódio social.<sup>164</sup>

Nesse contexto, é fundamental deixar claro que as Unidades Municipais Educação Infantil são públicas e, portanto, laicas e necessitam trabalhar as comemorações que incluem as tradições afro-brasileiras e indígenas. Isto significa que ela necessita trabalhar com as crianças todas as representações sociais, culturais e religiosas. No entanto, o calendário que rege a sociedade brasileira é marcado pelo calendário cristão, especialmente, pelas festas de Páscoa e Natal. O que dependendo de algumas regiões, Corpus Christi é comemorado. Faz parte do currículo a preparação destas datas com as crianças, especialmente Páscoa e Natal. É normal que as crianças na Páscoa se enfeitem de “coelhinho da Páscoa”, pintem ovos e recebam um ninho com guloseimas, chocolates e ovos pintados como presente de Páscoa. Na época de dezembro também é, praticamente, normal que as instituições infantis enfeitem uma árvore, representem o nascimento de Jesus Cristo e recebam presente do papai Noel. Essas festas são bastante comercializadas e divulgadas pelas mídias sociais e são entendidas como normais. Geralmente, não há conflito em relação a celebração dessas festas na Educação Infantil.

No entanto, muitas famílias reclamam com a comemoração da festa junina, festa que acontece no mês de junho, metade do ano. A festa junina tem em sua origem no cristianismo, lembra o nascimento de João Batista. No entanto, esta é uma festa bastante sincrética, envolve elementos da sociedade rural brasileira, gastronomia (comidas típicas), bebida quente, pois é uma festa, comemorada no inverno. Geralmente, a comemoração da festa junina acontece com brincadeiras, dança da quadrilha, comidas e o uso de vestimentas, que geralmente lembram pessoas trabalhadoras do campo. No entanto, a festa junina é uma desconhecida, especialmente, para as famílias evangélicas de perfil pentecostal, que a ligam com o catolicismo e não só isto, a dança da quadrilha é vista com desconfiança. Devido a isto, muitas vezes não permitem que as crianças participem das comemorações. Sem dúvida, a

---

<sup>162</sup> RAPOSO, Francine Alves Gratal; COELHO, Maria Carlota de Rezende. Violência doméstica contra crianças. In: GENTILLI, Raquel de Matos Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015. p. 69.

<sup>163</sup> ZVEITER, 2009, p. 21.

<sup>164</sup> SANCOVSKY, 2009, p. 115.

festa junina necessita ser criticada quando reproduz situações preconceituosas, especialmente, em relação as populações do campo.<sup>165</sup> Todas as comemorações necessitam ser discutidas, planejadas e organizadas com as crianças, as famílias, todos/as professores/as e demais profissionais da Instituição da Educação Infantil.

A comemoração de uma data tem a ver com a memória, com a história de um lugar, de um país, de um grupo social. As datas festivas contribuem para a demarcação e manutenção da memória coletiva, a qual se constitui elemento essencial da identidade – individual ou coletiva. A produção da memória coletiva é parte das disputas pelo poder. As elites dominantes têm o domínio da memória e do esquecimento, de acordo com suas escolhas sobre o que deva ou não ser produzido ou reproduzido. Daí porque, o calendário civil e suas datas comemorativas se constituem objeto de disputa das elites.<sup>166</sup> Pierre Nora identifica que:

A memória humana é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações.<sup>167</sup>

Torna-se essencial que a Educação Infantil comemore outras datas que envolvem as populações afro-brasileiras, indígenas e outras culturas. Como já mencionamos, a Educação Infantil é espaço da diversidade cultural e religiosa. As comemorações necessitam ter em vista este objetivo, conforme o Artigo 4º nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.<sup>168</sup>

A presença das datas comemorativas no currículo da Educação Infantil, quando não trabalham a diversidade, pode empobrecer a construção do conhecimento. Algumas datas são marcadas por feriados e recessos escolares. Porém, em geral, as datas comemorativas exercem

<sup>165</sup> BARROSO, Edna Rodrigues. Datas comemorativas ou significativas: festas juninas na escola. *Revista Com Censo #13*, v. 5, n. 2, p. 22-28, 2018. p. 26. [online].

<sup>166</sup> MAIA, Marta Nídia Varella. *Datas comemorativas – uma construção ideológica que persiste na Educação Infantil*. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. São Luís: ANPEd, 2017. p. 3. [online].

<sup>167</sup> NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História - Revista do Programa de estudos pós-graduados de História*. São Paulo, n.10, p.7-28, 1993. p. 9. [online].

<sup>168</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. [online].

a função catalizadora da moral religiosa e cívica. Isso porque a religião, o civismo e o consumo aparecem como fatores que deram origem e mantém essa prática. E as datas comemorativas se transformam em festas na escola. No entanto, não há muita reflexão em relação a essas datas festivas, e os/as profissionais da educação apenas repetem o que vem sendo feito há muitos anos.<sup>169</sup> Tudo isso, feito de forma repetitiva, leva a crer que acaba havendo a perda do sentido, conforme a análise de Thamiris Bettiol Tonholo, segundo a qual:

Quando uma ação não é efetivamente planejada, mas se repete todos os anos, podemos concluir que está ligada a cultura da tradição. Não se questiona as finalidades de se fazer, mas sim a necessidade de fazer. Neste contexto, é promissor discutir qual a função pedagógica ao se repetir, anos após anos, determinadas ações nas escolas.<sup>170</sup>

Pelo acima exposto, entende-se que o emprego frequente das datas comemorativas, sem criticidade, aproxima-se do conceito de tradição inventada, que nada mais é que um conjunto de práticas normatizadas – quase obrigatórias – aceitas abertamente, de natureza ritual ou simbólica, cujo objetivo maior é inserir determinados valores e normas de comportamento, por meio da repetição.<sup>171</sup>

Cleonice Maria Tomazzetti e Marisa Mattos-Palauro entendem “que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. Portanto, menos datas, mais significação. [...]”<sup>172</sup>

No entendimento de Júlia Oliveira-Formosinho, torna-se fundamental que se reflita a proposta de trabalho que envolve as datas comemorativas, nas escolas públicas brasileiras – especialmente no que tange à Educação Infantil. Afinal, a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação prática cotidiana. As comemorações e festividades têm feito parte da cultura escolar, de modo natural e rotineiro. Dessa forma, torna-se necessário avaliar qual é o lugar de tais datas comemorativas no currículo, buscando saber: qual a significação que elas têm para as crianças? De que forma estão sendo trabalhadas? Por que estão presentes no currículo escolar brasileiro?<sup>173</sup>

<sup>169</sup> MAIA, 2017. p. 14.

<sup>170</sup> TONHOLO, Thamiris Bettiol. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 186.

<sup>171</sup> TONHOLO, 2011. p. 187.

<sup>172</sup> TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? *Revista Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 150-164, 2016. p. 159. [online].

<sup>173</sup> OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico, p. 41-46. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de



O terceiro capítulo apresenta a pesquisa realizada na UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Professora Normília Cunha dos Santos, em Vila Velha, no estado do Espírito Santo, buscando perceber como é trabalhado o calendário das comemorações das festas e qual a percepção das/dos professoras/res e das famílias em relação a estas atividades, principalmente a festa junina. Objetiva-se perceber quais comemorações são importantes para as famílias e porque outras não são consideradas e até rejeitadas.





### 3 RELATO DA PESQUISA DE CAMPO: DADOS E ANÁLISE

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, apresentação e análise dos dados, resultados da pesquisa sobre o tema da realização das festas, especialmente, a junina na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos. Enquanto procedimentos metodológicos a presente pesquisa aplicou pesquisa com questionário semiestruturado aos pais/mães, responsáveis das crianças matriculadas na UMEI e professores/as por meio do *google forms*, contendo questões de marcar com x e umas com a possibilidade de explicações e ou justificativa da resposta, conforme apêndices A e B deste trabalho.

O objetivo geral desta dissertação de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões é analisar a presença da diversidade cultural e religiosa na festa Junina da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Professora Normília dos Santos – Vila Velha/ES, pois muitas famílias questionam o porquê desta festa e outras não permitem a participação das crianças, devido questões que envolvem a tradição religiosa da família. A pesquisa também objetiva perceber influência da diversidade cultural e religiosa na celebração junina da UMEI Professora Normília Cunha dos Santos – Vila Velha/ES e suas interfaces com a Educação Infantil. A UMEI está localizada na Av. Nossa Senhora da Penha, S/N, Terra Vermelha, Vila Velha, Estado do Espírito Santo. Seguem algumas fotos da estrutura física.

Figura 1: Entrada da UMEI – Professora Normília Cunha dos Santos<sup>174</sup>



<sup>174</sup> Foto da autora da pesquisa.

A UMEI possui uma linda área aberta, espaçosa, colorida e aconchegante.

Figura 2: Área aberta da UMEI – Professora Normília Cunha do Santos<sup>175</sup>



É possível perceber que a UMEI apresenta uma excelente estrutura física. A seguir, apresenta-se os procedimentos metodológicos, dados da pesquisa junto aos/às pais/mães, responsáveis e professores/as, suas análises e resultados entrelaçados com a fundamentação teórica da pesquisa.

### 3.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa está fundamentada em bibliografias referente a temática da educação infantil, conceitos de criança e religião. Utilizou-se a técnica de questionário semiestruturado, buscando ouvir professores/as, pais/mães e responsáveis em relação à programas festivos na educação infantil, mais especificamente a festa junina.

Em relação ao universo da pesquisa, composto por professores/as e pais/mães/responsáveis de crianças matriculadas na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Professora Normília Cunha dos Santos, em Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Participaram da pesquisa 20 professores/as dos 26 que atuam na UMEI no ano letivo de 2021, ou seja, 76,9% do total de professores/as; em relação aos pais/mãe e ou responsáveis participaram 167 dos 601 que têm criança matriculada na UMEI, o que corresponde a 27,78%. Ambos responderam ao questionário semiestruturado específico, isto é, um voltado

<sup>175</sup> Foto da autora da pesquisa.

para professores/as e outro para pais/mães e ou responsáveis (família). Esse questionário foi aplicado na primeira quinzena do mês de outubro do ano de 2021, por meio do aplicativo do google forms.

No que tange ao levantamentos da coleta de dados, este estudo, classificado como pesquisa de levantamento, aplicou questionários semiestruturados junto a professores/as e pais/mães/responsáveis de crianças matriculadas, visando obter informações acerca dos fatores que interessam à caracterização da percepção dos sujeitos em relação ao tema pesquisado.<sup>176</sup> Como, já dito, o questionário semiestruturado foi adotado, tendo por objetivo a obtenção de dados e informações quantitativas e qualitativas que abranjam aspectos estabelecidos nos objetivos específicos do trabalho, isto é, verificar a percepção dos sujeitos participantes em relação a realização de festas, como a junina, na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos, em Vila Velha.<sup>177</sup> Conforme podem ser observados no apêndice deste trabalho.

A UMEI Professora Normília Cunha dos Santos atende a crianças de 3 a 5 anos idades, perpassando da creche à pré-escola, na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil. Em 2021, atende 81 crianças no grupo 3; 272 no grupo 4 e 248 no grupo 5. Sendo: 301 no matutino e 300 no vespertino, perfazendo um total de 601 crianças matriculadas. Está localizada a Avenida Nossa Senhora da Penha s/n, no bairro Terra Vermelha, município de Vila Velha – ES. Ela é mantida pela Secretária Municipal de Educação do município de Vila Velha. É uma unidade da rede municipal de ensino, de caráter pública. A comunidade da UMEI é composta por uma diversidade de crianças, onde é necessário estar atenta às realidades/contextos das infâncias. As famílias não são iguais e as crianças também apresentam necessidades de atendimento diferentes.

A unidade de ensino atende ao bairro de Terra Vermelha e bairros adjacentes, como Jabaeté, Bairro Normília, Barramares e morada da barra regiões da grande Terra Vermelha, conta com doze salas de aulas em cada turno. Os horários do turno matutino é das 7h às 11h20min, e o vespertino das 13h às 17h20min. A clientela atendida é formada por filhos de trabalhadores, como pedreiros, porteiros, domésticas, autônomos, servidores do comercio, dentre outras atividades. O PPP da UMEI afirma:

A comunidade em que a escola está inserida, é participativa, ativa e acompanha o processo de ensino e aprendizagem de suas crianças. Mas, ainda temos algumas exceções, porém, o Conselho de Escola é ativo e contribui efetivamente com a

<sup>176</sup> BARROS, 2001, p. 40.

<sup>177</sup> BORGES, 2015, p. 33.

escola. A região da escola, é umas das regiões carentes do município. A infraestrutura do bairro ainda é insuficiente, precisando de uma atenção maior por parte das autoridades públicas. As questões de violência da região, não chega afetar a escola de forma direta, mas acaba afetando de forma indireta, ou seja, acaba por atrapalhar o emocional de alguns alunos, o que ocasiona interferência no ensino e aprendizagem.<sup>178</sup>

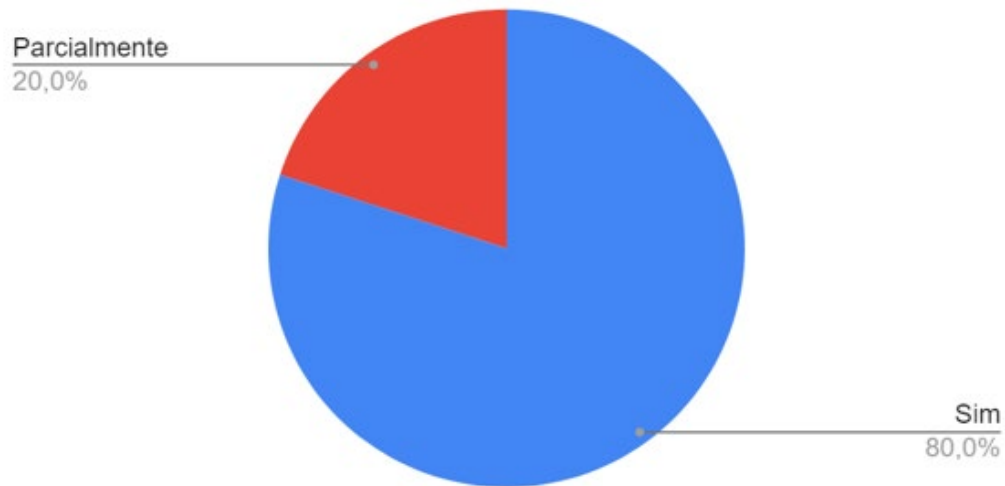
Ainda segundo o PPP, a UMEI atende cada criança na sua individualidade, oportunizando bases para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-físico-social; proporcionando uma educação reflexiva e significativa para formar cidadãos competentes para atuar em sociedade; agir com responsabilidade social e ambiental, gerando valores para nossos alunos, familiares e colaboradores. Com essa intenção, a escola busca a valorização integral das crianças, permitindo-lhes um aprendizado significativo e formador de uma consciência crítica.<sup>179</sup> O PPP da UMEI busca afirmar o direito de cada criança se expressar, desenvolvendo a sua identidade, na relação com o coletivo.

### 3.2 Apresentação da pesquisa de campo e análise dos resultados

Nesta sessão apresenta-se os dados e as análises da pesquisa, sendo que primeiramente expõe-se os resultados da pesquisa realizada com os/as professores/as. Ressalta-se que do total de 26 professores atuantes na UMEI 20 responderam o questionário. Isto significa que 76,9% do universo pesquisado responderam à pesquisa. A resposta da maioria dos/as professores aponta para a importância da UMEI

<sup>178</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. *Projeto Político Pedagógico do CMEI Normília Cunha dos Santos*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, 2019. p. 10.

<sup>179</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA, 2019. p. 10.

Gráfico 1: Você concorda que a escola realize eventos culturais festivos?<sup>180</sup>

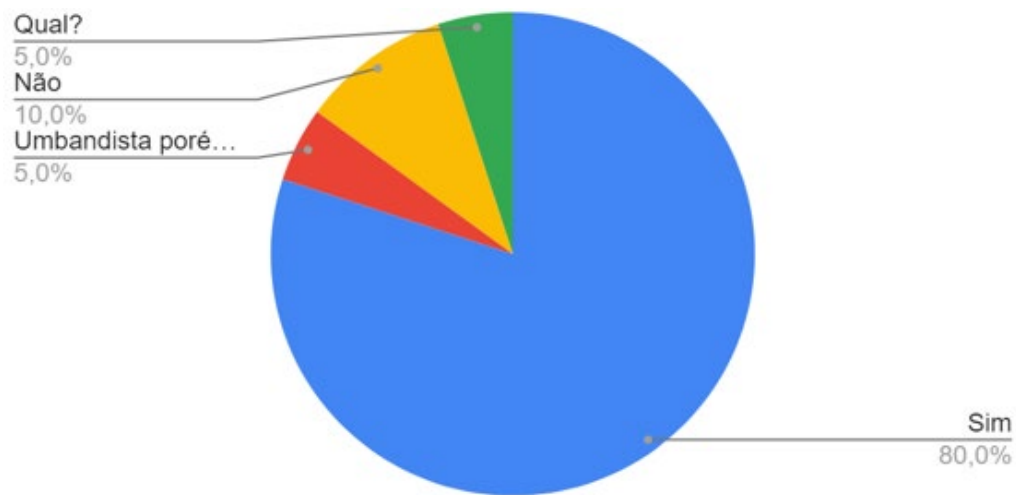
A maioria dos/as respondentes, 80% dos/as professores/as, afirmaram que sim é importante que a UMEI realize eventos culturais festivos. No entanto, 20% disseram que não consideram importante a celebração de eventos culturais festivos. A maioria dos/as professores/as está afinada com intencionalidade da Educação Infantil, de acordo com a BNCC, que necessita permitir às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a cultura.<sup>181</sup> A criança tem o direito de conhecer e participar das festividades e a UMEI necessita oferecer estes espaços. No entanto, chama a atenção que 20% dos/as professores não consideram importante a celebração dos eventos e das festas.

A segunda pergunta dirigida aos/as professores/as refere-se a prática da religiosidades dos/as mesmos.

<sup>180</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos professores da UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

<sup>181</sup> BRASIL, 2017, p. 39.



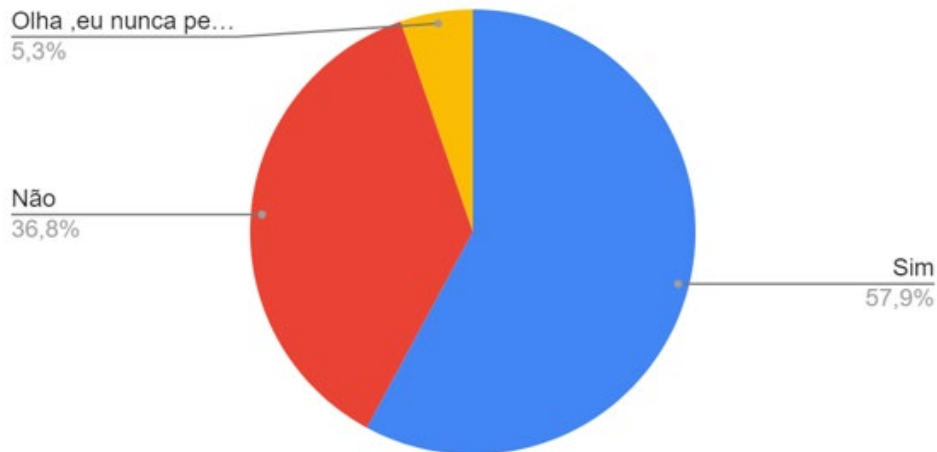
Gráfico 2: Você é participante em alguma comunidade religiosa?<sup>182</sup>

A resposta a pergunta se você é participante de alguma comunidade religiosa apresentou que 80% é participante, enquanto que 10% afirma que não participa, 5% não respondeu a pergunta. Chama a atenção que 5% teve a necessidade de dizer qual é a sua comunidade religiosa – Umbandista. Suspeita-se que a necessidade de afirmar a sua identidade religiosa esteja ligada a questão que envolvem intolerância religiosa. Seria importante aprofundar em futuras pesquisas aprofundar esta questão. O resultado da pesquisa aponta para que 85% dos/as professores/as participam de alguma comunidade religiosa.

A terceira pergunta do questionário, dirigida aos/as professores/as busca perceber se a comunidade religiosa na qual participam exerce alguma influência sobre a participação ou não na festa junina. O gráfico 3 apresenta os seguintes resultados.

<sup>182</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos professores da UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

Gráfico 3: A sua tradição religiosa permite ou não a participação na festa junina?<sup>183</sup>



O terceiro gráfico apresenta o resultado das respostas em relação a pergunta: a sua tradição religiosa permite ou não a participação na festa junina? Surpreende o fato de que 36,8% dos/as professores/as que responderam afirmaram que a sua tradição religiosa não permite a participação na festa junina. Chama também a atenção 5,3% nunca perguntou sobre esta questão para sua liderança religiosa. Entretanto, 57,9% dos/as professores/as respondentes afirmaram que a tradição religiosa na qual participação são favoráveis a realização da festa junina. O gráfico 3 em relação ao gráfico 1 apresenta um aspecto a ser aprofundado com os sujeitos da pesquisa – 80% afirmaram que consideram positivo que a escola realize a festas e eventos culturais. No entanto, 36,8% dos/as professores afirmaram que a sua tradição religiosa não permite a realização da festa junina. Surge a seguinte questão: como estes professores se relacionam quando da realização da festa junina na UMEI?

Em relação, a porcentagem de 5,3% que afirmou que nunca perguntou sobre a participação, segue uma citação da descrição do registro:

Olha, eu nunca perguntei isso para meus responsáveis da minha igreja, porém não vejo problema na minha participação, pois vejo isso como meu trabalho, jamais colocando meu coração, entendo que minha participação não vai de maneira alguma prejudicar minha vida espiritual.<sup>184</sup>

O registro aponta para o fato central da escola pública, pois é laica, espaço da diversidade cultural e religiosas, onde não pode haver proselitismo, catequização e ou

<sup>183</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos professores da UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

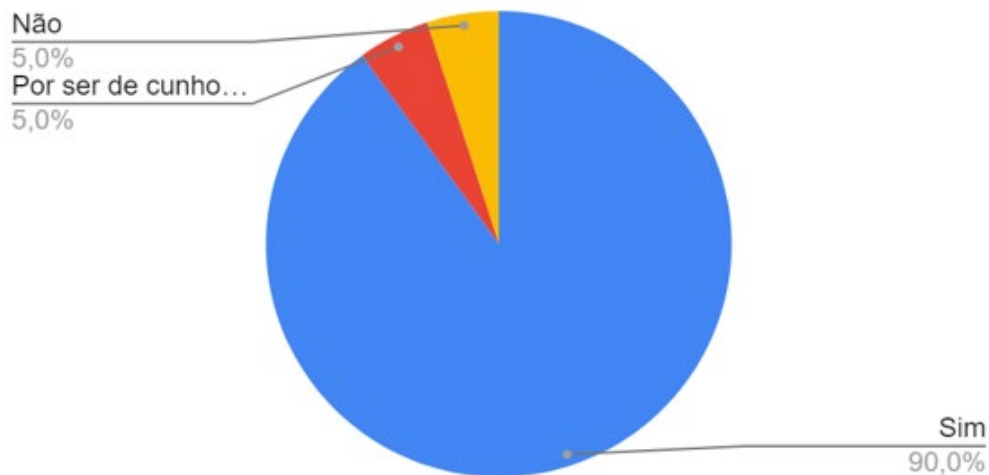
<sup>184</sup> Resposta de um/a professor/a junto ao questionário semiestruturado. Vila Velha - ES, 2021.



evangelização. A escola/a UMEI é o lugar do conhecer e de aprender sobre as diferentes culturas.

Na sequência temos o 4 gráfico que a apresenta o resultado sobre a questão: Você considera a festa junina uma celebração importante para vivenciar?

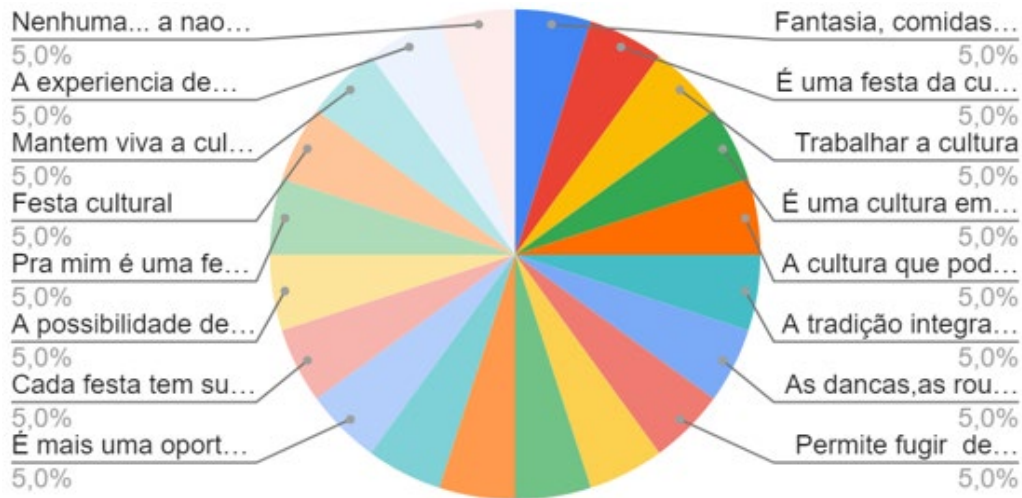
Gráfico 4: Você considera a festa junina uma celebração importante para vivenciar.<sup>185</sup>



O resultado das respostas em relação a esta questão aponta que 90% dos/as professores/as considera importante a vivencia da festa junina. Somente 5% disseram que não consideram importante e os outros 5% é também possível que é um não, pois disseram que tinha cunho religioso. Em relação ao gráfico 1 que perguntou sobre a importância das festas e eventos culturais – que somou 80% aqui na pergunta sobre a importância da celebração da festa junina para vivencia, as respostas positivas somaram 90%.

A quinta pergunta para os/as professores/as buscou entender o que há de diferente na festa junina em relação a outras festividades. Como pode se observar no gráfico as respostas foram diversas.

<sup>185</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos professores da UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

Gráfico 5: O que para você faz a festa junina ser diferente de outras festividades?<sup>186</sup>

Considerando a diversidade de respostas seguem algumas citações como mostra:

Fantasia, comidas, brincadeiras típicas

É uma festa da cultura do interior.

Trabalhar a cultura

É uma cultura em que se pode trabalhar de várias formas, música, dança ...

A cultura que podemos analisar dentro das vestimentas e das comidas típicas, podendo assim entender como funcionam a vivência de alguns povos

A tradição integradora da comunidade. As comidas sempre estão presentes. A dança que veio da Europa e ganhou um jeito brasileiro (forró).

As danças, as roupas os pratos típicos, principalmente a participação da família, pois é notória a alegria deles verem seus filhos participando, mas temos que respeitar aqueles que não deixam seus filhos participarem por causa da religião, dependendo da crença

Permite fugir de uma 'coisa padronizada', das festas 'comuns'.

A questão religiosa.

Suas raízes que remete a cultura do campo.

Não é questão de diferença e sim de cultura... e em festa junina podemos trabalhar a agricultura e não só a tradição da festa, é lamentável ainda existir rejeição a uma festa tão bonita e que homenageia os agricultores que batalham tanto para que o alimento esteja em nossas mesas... a diferença é trabalhar o outro lado da festa, não precisa ser o São João e São Pedro.

Porque representa a cultura regional de nosso estado

É mais uma oportunidade para se trabalhar a diversidade cultural.

Cada festa tem sua intencionalidade

A possibilidade de redirmos o que é considerado idolatria para aprendermos o que é cultura.

Festa cultural

Mantem viva a cultura do homem do campo.

A experiencia de vivenciar outras culturas.

Nenhuma... a não ser que faça uma festa cultural

As crianças aprendem outra cultura

A cultura, o jeito que envolver a pessoas a danças

As Comidas típicas de outras regiões brasileiras;

Alegria de uma festa muito colorida e o brilhantismo das danças sempre muito bem coreografadas.

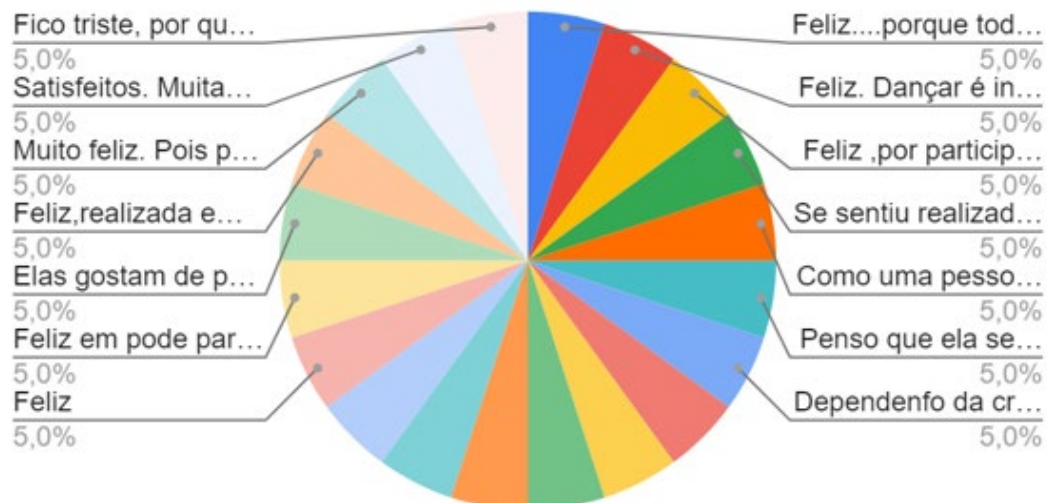
<sup>186</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos professores da UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

É uma festa típica, com cultura, culinária, roupas e música  
Porque acontece uma vez no ano e muito legal tem muitas coisas diferentes<sup>187</sup>

Percebe-se que os/as professores/as trazem categorias importantes a serem discutidas, como, por exemplo, a cultura, a religião, a cultura regional, diversidade cultural, a intencionalidade, aprender outras culturas, danças, as festividades a culinária. Como vimos, a religião faz parte da humanidade, deve-se respeitar, mas não impor. Percebe-se também que não há uma religião, mas religiões e formas diferentes de se expressar a experiência religiosa. Dessa forma, a celebração da festa junina precisa ser entendida na diversidade, fortalecendo a construção da cidadania, diante do direito de ter ou não religião, tendo em vista que, no Brasil, falar de religião e religiosidade é sinônimo de diversidade<sup>188</sup>. Afirma-se que reconhecer essa realidade constitui-se em um grande desafio para a escola pública, bem como para as famílias, professoras/es e outros/as profissionais.

A sexta pergunta se relaciona ao pensamentos do/a professora/a em relação ao sentimento da criança, quando a família autoriza a sua participação na festa junina. As respostas também foram bastante variadas, conforme resultado gráfico 6.

Gráfico 6: Quando a criança é autorizada a participar da festa junina, como pensa que ela se sente?<sup>189</sup>



<sup>187</sup> Resposta dos/as professores/as junto ao questionário semiestruturado. Vila Velha - ES, 2021.

<sup>188</sup> REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Diversidade cultural e religiosa e a Base Nacional Comum Curricular. *In*: SIVLEIRA; JUNQUEIRA, 2020, p. 156.

<sup>189</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos professores da UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

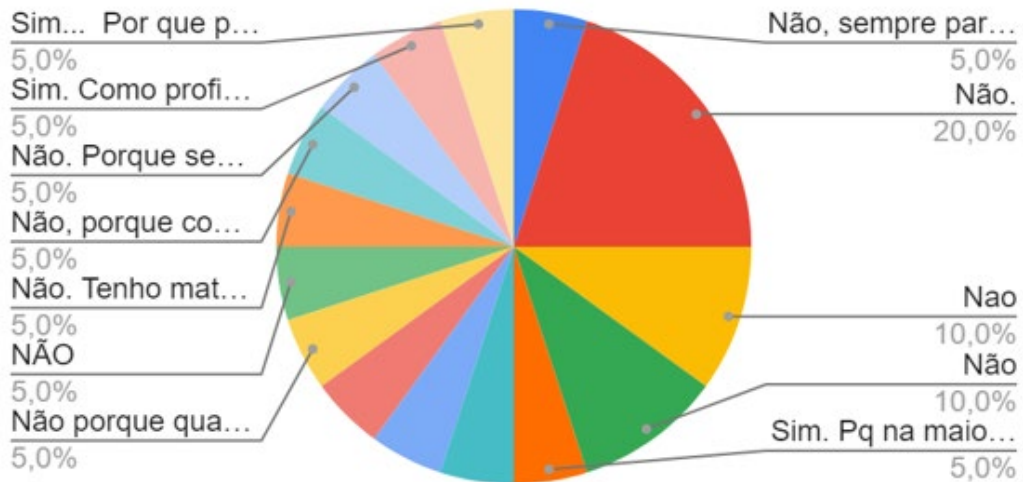
Diante da diversidade de resposta, acredita-se ser importante apresentar as considerações dos/as professores em relação ao seu sentimento quando a criança é autorizada a participar da festa junina. Seguem algumas colocações:

Feliz... porque toda criança gosta de participar de festa.  
 Feliz. Dançar é inerente ao ser humano.  
 Feliz, por participar e compreender sobre a cultura  
 Se sentiu realizada. Porque ela e a família faz parte dessa festa.  
 Como uma pessoa importante, pois poderá participar de uma festa diferente  
 Penso que ela sentiu alegria em dançar, em brincar de pescaria, na troca com os coleguinhas e família. Porque ela se sente pertencente a algo, importante por apresentar uma dancinha e porque a família muitas vezes está presente. A festa junina é muito lúdica, então isso pode colaborar para uma resposta positiva da criança.  
 Dependendo da criança, ele fica feliz, mas tem algumas que não gostam, mesmo porque seus pais são religiosos, trabalhando na mente de seus filhos, que esse tipo de festividades não serve para eles.  
 Muito feliz! Porque acho que se sente importante, protagonista da festa mesmo com tantas pessoas participando.  
 Acredito que as crianças fiquem felizes por poderem participar.  
 De certa forma excluída, criança é laica em sua essência.  
 Se sente bem tendo a noção de contexto do que está realizando  
 Ela se sente feliz porque ela vivencia sua fantasia  
 Feliz  
 Feliz, pois ela participará de um evento festivo.  
 Feliz em pode participar de uma festa com os colegas e professores.  
 Elas gostam de participar das festividades  
 Feliz, realizada e atuante. Porque ela sempre vai lembrar da participação dela na festa da escola.  
 Muito feliz. Pois para elas e uma grande alegria dançarem para seus pais.  
 Satisfeitos. Muitas gostam de participar com todos os seus amiguinhos.  
 Fico triste, por que uns participam e outros não<sup>190</sup>

Pelas colocações dos/as professores/as, registra-se que eles/as compartilham da alegria e da felicidade das crianças na participação da festa junina na UMEI. Os/as professores/as, em sua maioria, afirmaram que as crianças sentem-se felizes em participar, sentem-se protagonistas da festa mesmo, elas sentem-se parte da comunidade escolar. A família, muitas vezes, vem apreciar a participação de seu/sua filho/a.

A sétima pergunta buscou perceber se os/as professores/as já tiveram que dialogar com família sobre a realização da festa junina. A seguir segue resultado no gráfico 7.

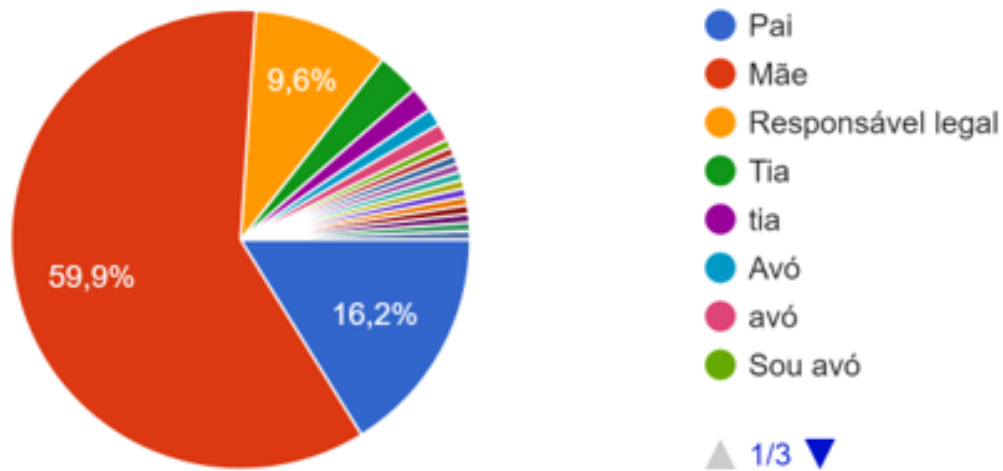
<sup>190</sup> Resposta dos/as professores/as junto ao questionário semiestruturado. Vila Velha - ES, 2021.

Gráfico 7: Você já teve a necessidade de conversar com os/as professores/as ou diretor/a sobre a festa junina?<sup>191</sup>

Observa-se que somente 15% já teve a necessidade de dialogar com a família a respeito do evento festa junina. Ressalta-se que 85% dos/as professores/as não necessitaram conversar sobre a temática. Este resultado aponta para uma excelente aceitação da festa junina na UMEI Professora Normília Cunha dos Santos, a partir da percepção dos/as professores/as e na sua relação com as famílias e as crianças.

A partir do gráfico 8, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada com os/as pais/mães, responsáveis. Estavam matriculadas na UMEI no ano de 2021, 601 crianças. Responderam o questionário dirigido aos pais, mães e ou responsáveis 167 pessoas, correspondendo a 27, 8%, não sendo muito expressiva, pois não chegou a 30%. No entanto, mesmo assim, tem-se um quadro da forma como os pais interagem em relação a celebração da festa junina.

<sup>191</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos professores da UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

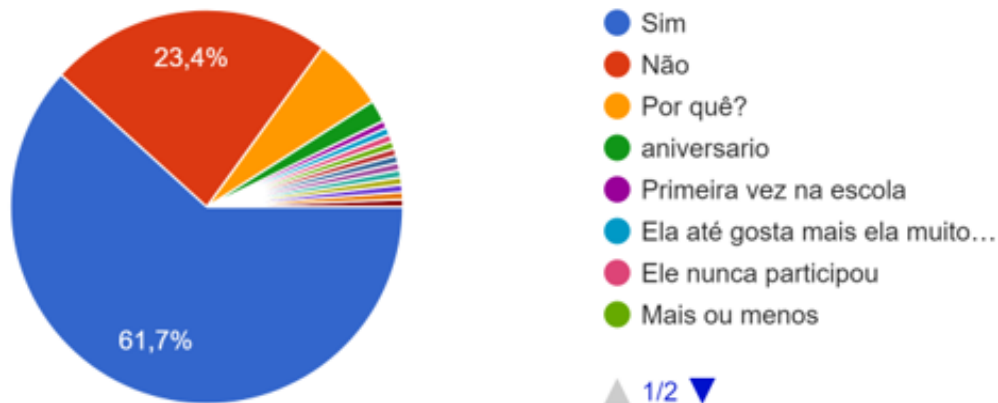
Gráfico 8: Enquanto responsável pela criança matriculada na escola, quem é você?<sup>192</sup>

Nas pesquisas sociais, a figura materna sempre se coloca como responsável pela criança, o que não é diferente nesta pesquisa, já que 59,9% dos respondentes são mães enquanto 16,2% são pais. Outro ponto importante a ser destacado é a confusão entorno da palavra responsável legal, pois a UMEI possui somente três crianças que apresentam esta categoria, mas 9,6% dos respondentes se colocaram nesse lugar. Chama atenção a variedade de famílias extensivas que se colocaram como respondentes, sendo 15,3% do total. Portanto, este quadro apresenta uma diversidade na forma de ser família. O importante para a criança é ter uma família, independente da forma como a família está organizada. A criança necessita receber afeto, alimentação, cuidado, educação e atenção em seu desenvolvimento físico, emocional e físico.

A segunda pergunta dirigida aos pais, mães e ou responsáveis buscou perceber como os pais sentiam a presença da sua criança na festa junina: se ela gostava de participar. O resultado está expresso no gráfico 9.

<sup>192</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.



Gráfico 9: A sua criança gosta de participar de festa?<sup>193</sup>

Observa-se no gráfico 9 que 61,7% dos pais, mães e ou responsáveis que participaram da pesquisa responderam que seu filho/a gosta de participar da festa junina na UMEI. Somente 23,4% responderam que não gostam de participar. Entretanto 15% nunca participou, devido ser primeira vez que a sua criança frequenta a Educação Infantil e a festa não se realizou devido a pandemia da Covid-19, que iniciou em 2020 e continua em 2021.

Tomando como análise a expressão as crianças nunca participaram da festa junina, vale lembrar que na UMEI pesquisada as matrículas são de crianças entre 3 a 5 anos de idade, abrangendo a creche e a pré-escola, ou seja, primeira etapa da Educação Básica, mas sem incluir as crianças de 1 a 2 anos, pois a mesma não está autorizada ou estruturada para atender crianças de faixa-etária menores. O que faz retornar ao primeiro capítulo, onde se trabalhou o histórico da Educação Infantil, pois alguns governos/poderes públicos ainda não compreendem a educação como um direito social fundamental de toda criança. Ressalta-se que o processo de escolarização se inicia pela fase denominada Educação Infantil,<sup>194</sup> em que a história da Educação Infantil perpassa pelo desenvolvimento histórico da sociedade brasileira,<sup>195</sup> e que até o final do século XIX não havia uma preocupação com todas as crianças, pois envolvia a questão das classes sociais, isto é, para as crianças de mães trabalhadoras, tinha as creches e para as mães de classe média os jardins de infância.<sup>196</sup> A creche é decorrente do processo de urbanização e industrialização, bem como da ascensão da mulher trabalhadora ao mercado de trabalho, o que ao longo do processo e início do século

<sup>193</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

<sup>194</sup> SILVA; TIMBÓ, 2017. p. 69-70.

<sup>195</sup> MARAFON, s/d. p. 4.

<sup>196</sup> NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 17.

XX passa a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres que trabalham.<sup>197</sup> Infelizmente, naquele momento, a creche era destinada para as crianças da classe trabalhadora de cunho assistencialista.

Na década de 1970 houve um aumento do setor privado na oferta da educação pré-escolar, jardins de infância, objetivando atender, especialmente, os interesses da classe média.<sup>198</sup> As instituições públicas foram criadas para atender às crianças pobres, visando o assistencialismo, os jardins de infância priorizavam a socialização e a preparação para o ensino regular. Nesse contexto, as crianças brasileiras eram tratadas de modo distinto: as crianças oriundas das classes desfavorecidas o foco era na ideia de carência, e as crianças das classes ricas recebiam educação que visava à criatividade e à sociabilidade.<sup>199</sup> O que apontava para concepções distintas para entender a infância brasileira, o de criança e o de menor,<sup>200</sup> sendo que o conceito de criança estava ligado às famílias de classe média, enquanto o conceito de menor às famílias negras, ex-escravizadas e pobres.<sup>201</sup>

No entanto, com o avanço para a Educação Infantil na década de 80, com o processo de democratização e da Constituição Federal de 1988 inaugura-se um novo momento na história da legislação infantil, reconhecendo a criança como cidadã<sup>202</sup> bem como o direito a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”<sup>203</sup>. Além disso, trouxe o reconhecimento da importância da Educação Infantil para todas as crianças, entretanto, mesmo que reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória somente para as crianças de 4 e 5 anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009.<sup>204</sup>

Retomando ao debate anterior, levando em consideração que 61,7% das crianças gostam de festa, afirma-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu Artigo 4º que afirma que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar “a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos”.<sup>205</sup>

A terceira pergunta dirigida aos pais/mães e ou responsáveis buscou descobrir se o/a filho/a participa da festa junina. O gráfico 10 apresenta os seguintes resultados.

<sup>197</sup> AGUIAR, 2002, p. 13.

<sup>198</sup> AGUIAR, 2002, p. 14.

<sup>199</sup> KRAMER, 2001. p. 13.

<sup>200</sup> NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 19.

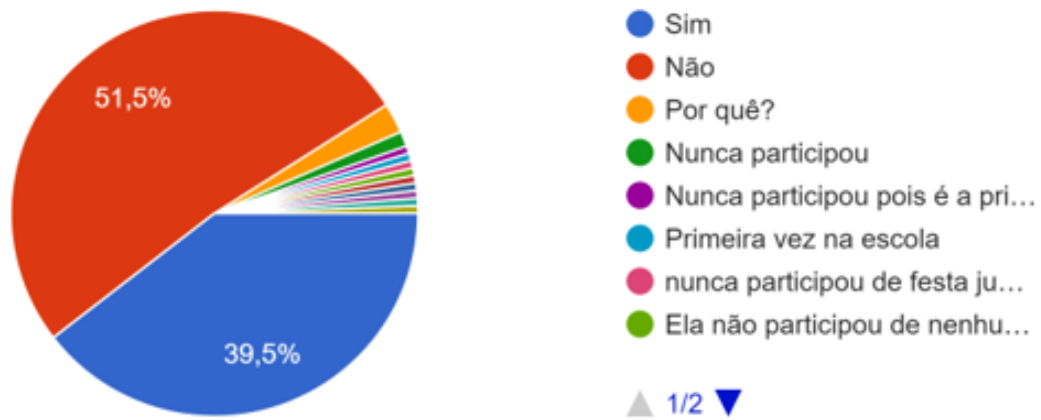
<sup>201</sup> NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 19.

<sup>202</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988, s/p.

<sup>203</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988, s/p.

<sup>204</sup> BRASIL, 2009, p. 8.

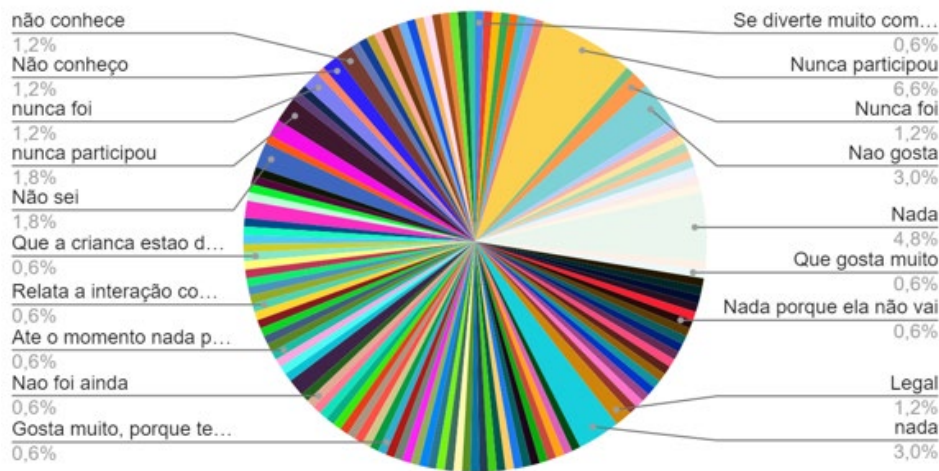
<sup>205</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, s/p.

Gráfico 10: A sua criança participa da festa junina?<sup>206</sup>

Os resultados representados no gráfico 10 apontam que 39,5% das crianças já participaram da festa junina, enquanto que 51,5% das crianças não participaram e 9% nunca participaram por falta de oportunidade, devido, como já mencionada a Pandemia que não permitiu a realização de festas, devido a aglomeração de pessoas. Portanto, praticamente a metade dos respondentes não teria nenhum problema em relação a participação de sua criança na celebração da festa junina.

A quarta pergunta dirigida aos pais, mães e responsáveis busca averiguar o que a criança relata em casa sobre a festa junina. O gráfico 11 apresenta os seguintes resultados.

<sup>206</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

Gráfico 11: O que a sua criança relata em casa sobre a festa junina?<sup>207</sup>

Observa-se, a partir da imagem do gráfico 11 que as respostas foram muito variadas. Ao analisar e categorizar se dividiu o resultado em três categorias: a) com maior número de resposta considera-se positiva em favor da festa junina em que a criança gosta e a família participa; b) segunda é a negativa da família devido questões religiosas; c) e a terceira seria a manifestação de sua criança nunca ter participado devido a faixa-etária da criança, pois é nova na UMEI. Como já referido, muitas crianças não tiveram a oportunidade participar da festa junina devido a pandemia, o que não possibilitou a realização da festa junina nos anos letivos de 2020 e 2021. Observa-se a devolutiva favorável da criança segundo registros da família a seguir:

diverte muito com os amigos  
 Gostam das brincadeiras e quitutes.  
 Que os amiguinhos estão dançando.  
 Ele acha legal e adora dançar  
 Que acha o máximo  
 Que gosta muito  
 Brincadeiras  
 Nada ainda não entende o significado, mas acredito que todas as crianças gostam por ser divertido  
 Gosta das comidas típicas  
 Ela gosta muito, de festa, de fantasia etc. Queria que tivesse mais festinhas assim, para crianças poderem se divertir, nessa pandemia elas só ficam em casa.  
 Ela gostou da brincadeira  
 Fala das fogueiras  
 Que gosta muito de dança  
 Ama, fica muito feliz!  
 Se a escola não tiver planejamento sobre o assunto, criança alguma vai saber falar o que fez, minha filha irá conhecer a cultura e participa de todas as festas culturais da escola... está sempre ciente do que estão fazendo.

<sup>207</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

Que amou tudo, que é muito legal.  
 Que é bem legal e superdivertido  
 Relata a interação com as outras crianças  
 Ela sempre fica animada com as festas<sup>208</sup>

A comemoração da festa junina, tradicionalmente se realiza com brincadeiras, dança da quadrilha, comidas e o uso de vestimentas, que remetem a trabalhadores/as do campo. Todas as comemorações necessitam ser discutidas, planejadas e organizadas com as crianças, as famílias, todos/as professores/as e demais profissionais da Instituição da Educação Infantil. As respostas das famílias estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico da UMEI em que:

A UMEI 'Professora Normília Cunha dos Santos' tem como meta cuidar e educar crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Favorecendo o despertar do seu potencial, aplicando a teoria de aprendizagem sociointeracionista que tem como proposta o ensino/aprendizagem por meio de interações com o outro. Usufruidando do lúdico para uma aprendizagem prazerosa e significativa para o seu desenvolvimento integral: emocional, físico e intelectual.<sup>209</sup>

As interações marcam presença em eventos festivos como a festa junina, o que confirma que a UMEI vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, ao trabalhar as interações, as relações e práticas cotidianas considerando que a criança ao vivenciar “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”<sup>210</sup>.

Já na segunda categoria, como já foi apontado, apresenta a negativa da família, em relação há uma suposta fala da criança a respeito da festa junina. Observa-se, a seguir, que algumas falas são de adultos, às vezes um pouco intransigentes, como, por exemplo, as expressões “Não participa ok”, “Nada porque ela não vai”. Observa-se também que alguns pais justificam com a religiosidade e outros ainda expõem como será esse diálogo, como, por exemplo, “Falaremos do “porquê” de não participarmos de festas juninas”.

A religião não permite  
 Fere a palavra do senhor  
 São João festa pagã  
 Não participa ok  
 Falaremos do ‘porquê’ de não participarmos de festas juninas.  
 A igreja não permite a participação nas festas juninas  
 Nada porque ela não vai  
 não deixo ele ir à escola nesta época

<sup>208</sup> Respostas das famílias no google forms em relação à questão, Vila Velha, 2021.

<sup>209</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA, 2019. p. 01.

<sup>210</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009. s/p.

não conhece pois não participa  
 eu não deixo  
 Festa de santo  
 não permito a participação dos meus filhos em festa junina  
 somos evangélicos  
 não conheço, pois, a nossa religião não permite, pois se trata de uma festa mundana  
 minha mãe não deixa a gente participar  
 não deixo participar  
 Muito chato  
 Nós nunca comentamos sobre festa junina  
 Não gosta, que não gosta muito, não fica à vontade  
 Temos razões bíblicos em abundância para rejeitarmos estas mediações que os  
 devotos tanto acreditam. A Bíblia nos diz que existe um só mediador entre Deus e os  
 homens.  
 Adoração a outros Deuses  
 Não faz parte dos costumes da minha religião  
 Fere a palavra do senhor (bíblia)  
 Festa Pagãs, adotadas pelo cristianismo.  
 Muita bagunça. Não gosta das danças<sup>211</sup>

A festa junina é considerada negativa do ponto de vista de pais evangélicos com perfil pentecostal, por isso, muitas vezes não permitem que as crianças participem das comemorações. O que faz com que haja a necessidade de ser discutida e criticada quando reproduz situações preconceituosas, especialmente, em relação as populações do campo e outras religiões.<sup>212</sup>

Diante do exposto, nas citações anteriores, percebe-se a falta de respeito com a diversidade religiosa e demarca lugar de intolerância religiosa. Questões que merecem atenção na perspectiva da defesa da liberdade religiosa.<sup>213</sup> O que confirma que a intolerância ocorre diante de uma diversidade de questões que permeiam as relações sociais, que segundo Vinagre Silva, a intolerância religiosa descreve atitudes fundadas em preconceitos e falta de respeito às diferenças de credos religiosos.<sup>214</sup> Dessa forma a intolerância nega toda a riqueza veiculada pela linguagem; o que é substituída pela violência, visto que essa violência é a linguagem daquele que não se expressa por meio de palavras.<sup>215</sup> Diante de que esse tipo de linguagem é carregada de violência física ou simbólica, por meio de modelos simbólicos e culturais do oprimido pela lógica do opressor<sup>216</sup>. Vale ressaltar que a linguagem é carregada de estereótipos e preconceitos, o que contribui para a intolerância religiosa.

Nesse sentido, registra-se a necessidade e importância do/da professor/a lecionar de forma a garantir a laicidade sem qualquer forma de proselitismo, de forma a apresentar todas

<sup>211</sup> Respostas das famílias no google forms em relação à questão, Vila Velha, 2021.

<sup>212</sup> BARROSO, 2018, p. 26.

<sup>213</sup> NETO, 2017, p. 128.

<sup>214</sup> VINAGRE SILVA, 2009a, p. 128.

<sup>215</sup> WIESEL, 2000, p. 7.

<sup>216</sup> SANCOVSKY, 2009, p. 112.



as religiões e diversidade religiosa, incluindo sobre os que não têm religião. Habermas defende que se deve respeitar o outro, mesmo quando avaliamos sua fé,<sup>217</sup> pois, segundo Neto, os atos de intolerância religiosa são considerados injustiça social e compromete a vida dos indivíduos.<sup>218</sup> Quando o outro não é tolerado em seu modo de ser paira a intolerância.<sup>219</sup> Como visto, a intolerância pode gerar violência e destrói a possibilidade de alteridade,<sup>220</sup> por isso, deve-se ter respeito ao posicionamento de uma pessoa diante de qualquer assunto ou questão para não gerar violência ou perseguição religiosa.

A terceira e última categoria levanta a questão da impossibilidade de participação devido pandemia e da criança, e estar indo para a escola pela primeira vez. Observa-se que a família não tenta criar suposições pela criança, mas sim justifica a não participação, conforme pode-se verificar a seguir:

Nada porque nunca participou nem festa  
 Ele nunca participou. Então não diz nada a respeito  
 Nunca participou  
 Que tipo de festa é essa?  
 Eli nunca participou da festa junina  
 Nada pois nunca participou  
 Acho que ele não lembra o que é, quando ele foi tinha 4 anos antes da pandemia  
 Quer participar  
 Ela já viu na tv e gostou muito  
 Que tem vontade de participar, mas ainda não teve oportunidade  
 Ele nunca participou pois este é o primeiro ano dele na creche, mas ele foi em uma e gostou muito da pescaria.<sup>221</sup>

A festa junina, às vezes, é desconhecida, principalmente, para as famílias pois a sua criança ainda não estava na Educação Infantil, outras respostas denotam que algumas famílias são evangélicas de perfil pentecostal. Nesse contexto, vale ressaltar que a organização do calendário de trabalho didático-pedagógico da UMEI, historicamente segue o calendário de feriados e festas do município de Vila Velha; os feriados e as festas, em sua maioria estão ligados ao Cristianismo. Segundo Hobsbawm, a tradição pode ser alterada em algum momento na história.<sup>222</sup> Ressalta-se que a temática da diversidade é considerada recente na sociedade brasileira, já que se vivencia preconceito, intolerância cultural e religiosa.

Nesse ínterim os currículos são construídos seguindo o calendário dos municípios. Neste sentido, Le Goff “reflete o esforço das sociedades humanas para transformar o tempo

<sup>217</sup> HABERMAS, 2009, p. 286.

<sup>218</sup> NETO, 2017, p. 153.

<sup>219</sup> OLIVEIRA, 2017, p. 115.

<sup>220</sup> OLIVEIRA, 2017, p. 116-117.

<sup>221</sup> Respostas das famílias no google forms em relação à questão, Vila Velha, 2021.

<sup>222</sup> HOBBSAWM, *In*: HOBBSAWM; RANGER, 1997, p. 9.

cíclico da natureza e dos mitos, do eterno retorno, num tempo linear escondido por grupos de anos: lustros, olimpíadas, séculos, eras etc.”<sup>223</sup>. Aqueles/as que controlam o calendário controlam o trabalho e as festas,<sup>224</sup> tendo em vista que são construções humanas e históricas que organizam os tempos da vida em sociedade. Ressalta-se que a história do Brasil é marcada pelo colonialismo e pela evangelização católica que ainda marca os tempos e as festas, os dias feriados. Na história do Brasil é ressentida a compreensão de liberdade religiosa, a ampliação de novas instituições religiosas, ou outros formatos de religiosidade, espiritualidade ou filosofias de vida. O entendimento do pluralismo religioso e cultural constitui-se um ganho para a democracia. “O indivíduo tem o direito de escolher seguir ou não um credo religioso, a qualquer momento de sua vida; isso é respeitar os direitos individuais. Tal entendimento permite que o Estado se relacione de forma neutra com todas as expressões religiosas”<sup>225</sup>.

Nessa perspectiva a religião é considerado um sistema comum de crenças e práticas relativas dos seres humanos nos universos históricos e culturais específicos. O que requer fazer duas observações: de um lado, é importante ressaltar que, nas línguas de outras civilizações e culturas distintas do Ocidente pós-clássico, não existe uma palavra para designar religião; de outro, que todas as culturas possuem manifestações que chamamos de religião. O que pressupõe que existe uma religião sem essa conceituação terminológica, ou que o nosso conceito de religião é válido para determinados conjuntos de fenômenos nas culturas onde aparecem, mas não se distinguem como religiosos.<sup>226</sup> Neste sentido, “a religião faz parte da cultura, é um fenômeno cultural que reflete a cultura e um campo de exploração e memória. A religião é constituída por mitos, rituais e comportamento moral”<sup>227</sup>; o que estabelece a religião como entrelugares.

Segundo a Constituinte Cidadã de 1988 em seu Artigo 5º 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; [...] VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa [...]”<sup>228</sup>.

<sup>223</sup> LE GOFF, 1990, p. 13.

<sup>224</sup> LE GOFF, 1990, p. 293.

<sup>225</sup> REIS, 2020, p. 156.

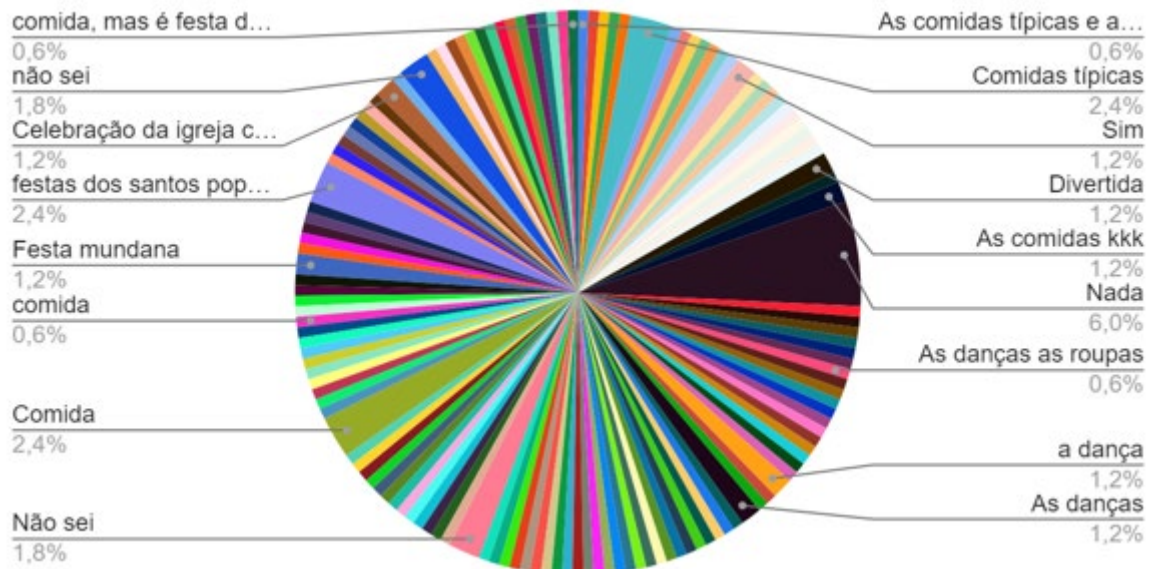
<sup>226</sup> SILVA, Eliane Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. *REVER, Revista de Estudos da Religião*, n. 2, p. 1-14, 2004. p. 4.

<sup>227</sup> HEFNER, Philip. A Religião no Contexto da Cultura, Teologia e Ética Global. *REVER, Revista de Estudos da Religião*, jun. p. 68-82, 2007. p. 69-70.

<sup>228</sup> BRASIL, 1988, s/p.

A quinta pergunta respondida pelas famílias, busca perceber o que faz a festa junina ser diferente de outras festividades. O gráfico 12 apresenta uma variedade de respostas.

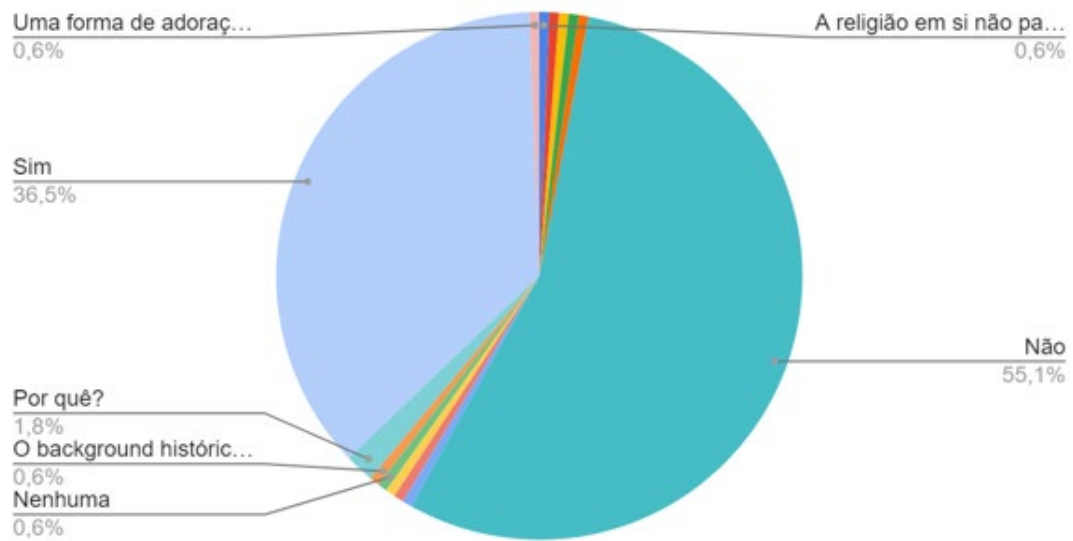
Gráfico 12: O que para você faz a festa junina ser diferente de outras festividades?<sup>229</sup>



Observa-se, a partir do gráfico que há uma variedade de respostas quanto a pergunta dirigida às famílias. Apesar da variedade de respostas, busca-se categorizar as respostas: 1) a religiosidade aparecem em 4,8% das respostas; 2) desconhecer a festa soma 3,6%, 3) a alimentação com as comidas típicas 7,8%; 4) as danças, especialmente, a quadrilha com 3,0%; 5) e a expressão nada com 6,0% (isto é que considera a festa junina igual a outras festividades; divertida 1,2%, .

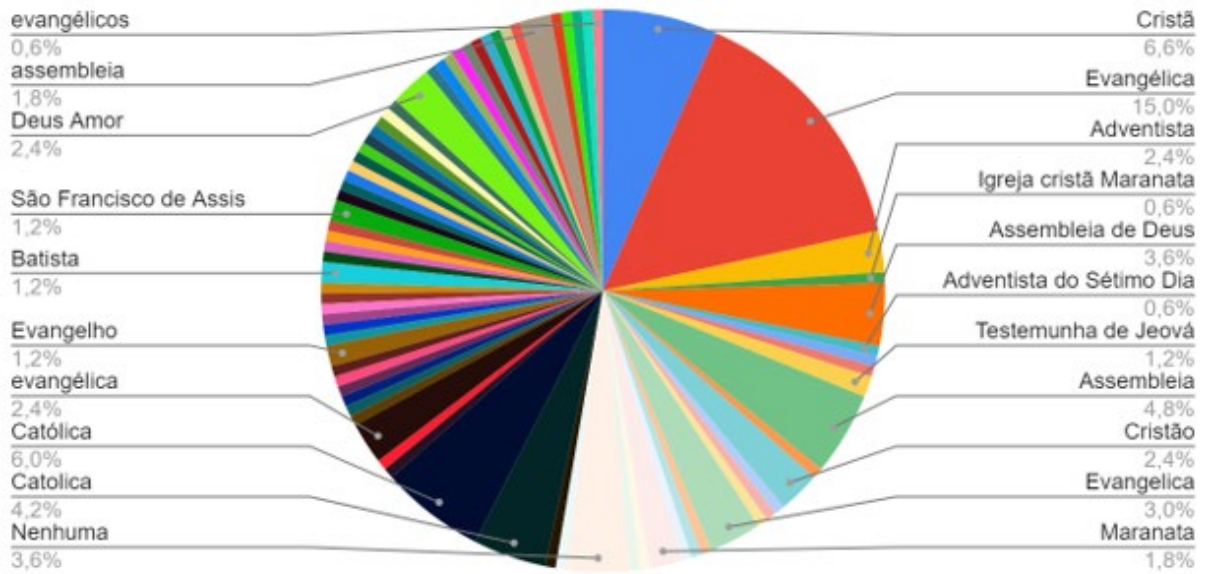
A sexta pergunta, representada no gráfico 13 refere-se se a tradição religiosa da família permite a participação na festa junina da UMEI. O gráfico 13 apresenta o seguinte resultado.

<sup>229</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

Gráfico 13: A sua tradição religiosa permite ou não a participação na festa junina?<sup>230</sup>

Observa-se que a maioria dos familiares responderam que a tradição religiosa não permite a participação em festa junina, o que representa 55,10%, mas culturalmente e tradicionalmente o UMEI tem realizado tal atividade. Vale considerar inclusive que a cada ano o perfil da comunidade escolar vai mudando, pois devido a faixa etária das crianças elas ficam poucos anos na UMEI. Diante desses dados o gráfico 14 apresenta o resultado em relação à comunidade religiosa das famílias participantes da pesquisa.

<sup>230</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

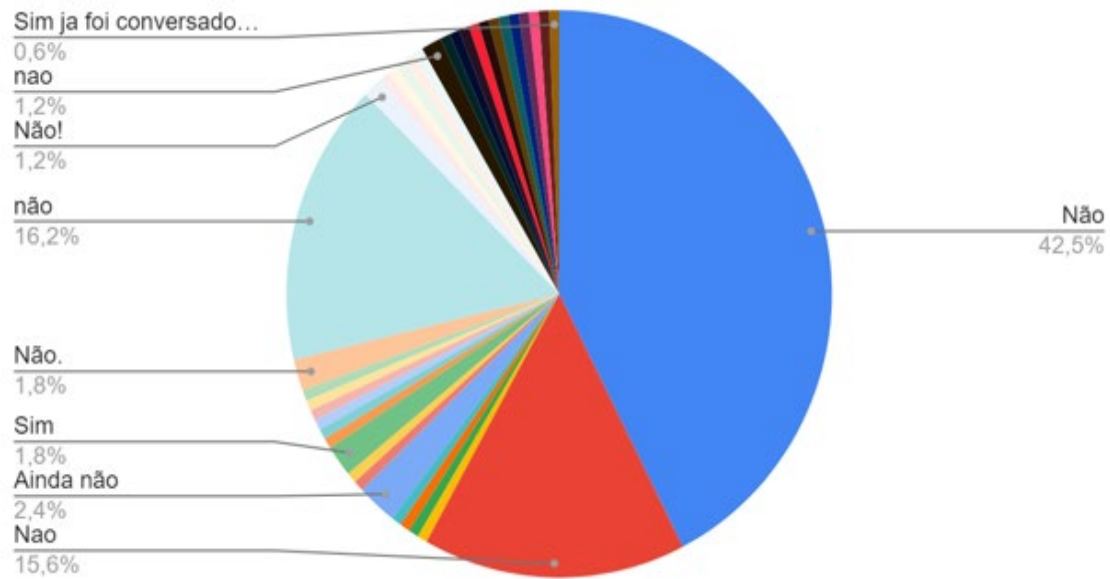
Gráfico 14: Poderia dizer qual é a sua comunidade religiosa?<sup>231</sup>

É necessário perceber que as respostas das famílias apresentam uma grande diversidade, no que diz respeito às tradições religiosas. A maioria é de tradição cristã evangélica, mas esta é necessária ser vista na sua pluralidade: 22,2% se declararam somente evangélicos, 9,2% Assembleia de Deus, 2,4% Deus é Amor, 1,2% Batista, 6,6% cristã, 3,0% Adventista, 2,4% Igreja Cristã Maranata, 1,2% Testemunha de Jeová. Declaram-se católicas 11,4% das famílias. No entanto, chama a atenção que 3,6% disse que não participa de nenhuma comunidade religiosa.

A oitava pergunta dirigida às famílias volta-se novamente a celebração da festa junina. Você já teve a necessidade de conversar com os/as profissionais da escola sobre a festa junina? Por quê? O gráfico 15 apresenta os seguintes resultados.

<sup>231</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.

Gráfico 15: Você já teve a necessidade de conversar com os/as profissionais da escola sobre a festa junina? Por quê?<sup>232</sup>



O resultado apresentado no gráfico 15, aponta que 97,6% disseram que não e somente 2,4% declaram que sim. Portanto, apesar da diversidade religiosa que se mostrou no resultado da pesquisa com as famílias, a realização da festa junina na UMEI não é problema para a maioria das famílias.

### 3.3 Diversidade cultural e religiosa: interfaces com a Educação Infantil

A pesquisa demonstrou que UMEI conta com uma comunidade muito plural. Há uma diversidade em ser família. Isto é fundamental para entender as infâncias que estão presentes na UMEI. Não há um modelo único. Portanto, cada criança necessita ser entendida no seu contexto, a partir da sua realidade, da sua história, da sua família. Da mesma forma como a organização familiar é diversa, assim também é a participação em comunidades religiosas. Como foi possível perceber, prevalece a tradição cristã. No entanto, o Cristianismo também não é homogêneo. Há diferentes formas do cristianismo se manifestar, através das múltiplas comunidades. Cada comunidade religiosa tem a sua doutrina que influencia ou não as famílias, atingindo também a participação da criança na UMEI.

<sup>232</sup> Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo junto aos pais e responsáveis das crianças matriculadas na UMEI pesquisada, Vila Velha – ES, 2021.



A criança é um ser histórico e de direitos, que, a partir das interações vai se construindo enquanto indivíduo social,<sup>233</sup> construindo a sua identidade na relação com o outro/a.<sup>234</sup> A construção da identidade, portanto, está interligada com as interações sociais, culturais, educacionais. Vygotsky apud Paiva nos lembra que “a constituição do sujeito ocorre a partir do social em direção ao individual”<sup>235</sup>. A formação do sujeito acontece na relação com o meio em que vive e seu desenvolvimento depende das relações que são construídas social e historicamente. Estes pressupostos necessitam estar presente na organização do calendário escolar da UMEI, especialmente, no que diz respeito às celebrações de festas.

Percebeu-se que apesar de algumas contradições nas respostas das mães, pais e ou responsáveis, a maioria não tem nenhum problema com a organização da festa junina. A pesquisa com professores/as também demonstrou o mesmo. No entanto, diante da diversidade cultural e religiosa demonstrada pela pesquisa, é fundamental fortalecer a cultura do diálogo com a comunidade escolar.

A cada organização de festa junina na UMEI é fundamental que a direção, juntamente com o corpo profissional docente realize um reunião com toda a comunidade escolar, explicando o motivo da festa, como acontece, o que porquê ela se encontra no calendário escolar, solicitando a colaboração das famílias. É importante que a direção e o corpo docente pesquise mais sobre a origem da festa junina, apontando para sua riqueza cultural. A festa junina tem sua origem no cristianismo, mas apresenta elementos sincréticos, que mistura elementos da vida das pessoas que trabalham no meio rural. Um dos pontos ressaltados na pesquisa que torna a festa junina são as comidas típicas. Há muitos elementos culturais e também religiosos que podem ser recuperados, enriquecendo assim o conhecimento da comunidade escolar.

. A efetivação ou não da festa junina, portanto, deverá ocorrer se for deliberado por todos/as que compõem a comunidade escolar, entendendo a religiosidade como um direito individual a ser respeitado por todos, mesmo tendo ciência que na organização do calendário escolar segue feriados e festas do município; os quais estão ligados ao Cristianismo. Neste sentido, portanto, é necessário também respeitar a criança que não receber a autorização para participar da festa junina.

A pesquisa realizada demonstra que a UMEI necessita considerar a diversidade a ser trabalhada na Educação Básica, desde a Educação Infantil. Há também um desconhecimento

<sup>233</sup> BOLSANELLO; BOLSANELLO, 1982. p. 52.

<sup>234</sup> BAUER; MESQUITA, 2019, p. 2.

<sup>235</sup> PAIVA, 2010, p. 89.

o porquê da realização das festas em determinado período no ano escolar. A celebração da festa necessita ser entendida como parte do processo educacional, que envolve arte, dança, música, gastronomia, encontros de famílias, por exemplo. O que significa romper com a reprodução cultural para atender aos direitos humanos individuais conforme preceitos de Hobsbawm.<sup>236</sup> O conhecer o porquê se realizam determinadas festas rompe com o preconceito, a intolerância cultural e religiosa, conforme afirma a Constituinte Cidadã,<sup>237</sup> pois, as ações repetitivas acarretam a perda de sentido e significado, já que está ligada a cultura da tradição e não se questiona as finalidades de se fazer. O que converge para a necessidade de se discutir qual a função pedagógica ao se repetir, anos após anos, determinadas ações nas escolas.<sup>238</sup>

Diante desse contexto, a UMEI é um espaço de construção do respeito à diversidade cultural e religiosa frente à intolerância religiosa. A atitude de intolerância muitas vezes gera violência, colocando em risco o direito individual de cada pessoa ter a sua crença<sup>239</sup>, além de criar um estado de ódio social.<sup>240</sup> O aprender a conhecer e a conviver são fundamentais para a eliminação dos sentimentos de intolerância. A UMEI necessita trabalhar além das festas, que seguem o calendário cristão, todas as festas nacionais.

Neste sentido, é fundamental também deixar claro para a comunidade escolar que as Unidades Municipais Educação Infantil são públicas e, portanto, laicas e necessitam trabalhar comemorações que incluem as tradições afro-brasileiras e indígenas. O que significa trabalhar com as crianças todas as representações sociais, culturais e religiosas, apresentando a diversidade brasileira. No entanto, o calendário que rege a sociedade brasileira é marcado pelo calendário cristão, especialmente, pelas festas de Páscoa e Natal. Diante desse fato, a proposta curricular da UMEI deve fazer a diferença frente a essa questão; rompendo com a reprodução cultural. Hefner, afirma que:

A religião interpreta o processo da cultura. [...] A religião expressa aquilo que é importante no processo cultural — no caso acima, a empatia. Dessa ênfase na ‘importância’, podem emergir ideias sobre ‘deve’ e ‘não deve’, ‘certo’ e ‘errado’. Pode-se argumentar que esse processo que vai do ritual à práxis, que identifica o que é importante para o ‘dever’ ser, representa a entrada da religião na ética – global ou não.<sup>241</sup>

<sup>236</sup> HOBBSAWM, *In*: HOBBSAWM; RANGER, 1997, p. 9.

<sup>237</sup> BRASIL, 1988, s/p.

<sup>238</sup> TONHOLO, 2011, p. 186.

<sup>239</sup> ZVEITER, 2009, p. 21.

<sup>240</sup> SANCOVSKY, 2009, p. 115.

<sup>241</sup> HEFNER, 2007, p. 71.

A religião está entrelaçada no processo da cultura e nos entrelugares da história da sociedade, juntamente a da humanidade. Não há como negar que a religião não está alheia ao processo social do sujeito.

A história das festas juninas no Brasil retrata a tradição, tendo em vista que foi trazida pelos portugueses e vem sofrendo modificações em suas manifestações. A exemplo do que:

[...] a história das festas juninas no Brasil ainda está para ser feita, mas alguns comentários podem ajudar no sentido de refletirmos sobre esta pretensa tradição. Decididamente, elas não possuem uma origem nacional, foram trazidas pelos portugueses e, aqui, comemoradas desde os tempos coloniais, muito antes de se conceber uma nação brasileira. Reza a tradição cristã, nunca inteiramente livre de antigas práticas pagãs, no caso ligadas ao culto ao fogo, que as festas de São João são marcadas por fogos, fogueiras.<sup>242</sup>

“Existe uma interrelação entre a escola e a cultura, pois é na escola que ocorre a consolidação de saberes, fazeres e formas de agir do sujeito no contexto social, ou seja, uma relação orgânica”<sup>243</sup>. A interculturalidade é indicada para analisar um conjunto de propostas de convivências democráticas entre diferentes culturas, permeada pelo diálogo e a comunicação diversa entre a diversidade cultural. Portanto, a UMEI é um importante espaço para a construção de relações interculturais, desenvolvendo a alteridade, através do conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.<sup>244</sup> O diálogo constante com toda a comunidade escolar é fundamental para a realização de programas festivos e culturais que envolvem a diversidade cultural e religiosa brasileira, tendo como o objetivo o desenvolvimento integral da criança.

<sup>242</sup> ABREU, M. Cultura popular, um conceito e várias Histórias, *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de História, conceito, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa Palavra, 2003. p. 78-89. p. 86.

<sup>243</sup> NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. História, interculturalidade e a valorização social e educacional do festejo junino maranhense. *RECC*, Canoas, v. 26 n. 2, p. 01-15, ago., 2021. p. 05.

<sup>244</sup> BNCC, 2017, p. 36.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões buscou responder a questão problema: qual a influência da diversidade cultural e religiosa na festa junina da UMEI Professora Normília Cunha dos Santos – Vila Velha/ES e suas interfaces com a Educação Infantil? O objetivo geral que norteou a pesquisa analisou a presença da diversidade cultural e religiosa na festa Junina da UMEI Professora Normília dos Santos – Vila Velha/ES, pois muitas famílias questionam o porquê da celebração desta festa e outras não permitem a participação das crianças, devido questões que envolvem a tradição religiosa da família.

A partir de pesquisa bibliográfica e documental, foram analisadas a a história e o funcionamento da Educação Infantil na história da educação brasileira. Percebeu-se que a construção da Educação Infantil que objetivasse o desenvolvimento de todas as crianças brasileiras foi um longo processo. A divisão das classes sociais acompanha a história da educação no Brasil. Afirma-se a Educação Infantil como um direito da criança e fundamental na formação da cidadania. O brincar, educar e cuidar formam a tríade didático-educacional, envolvendo movimento, alegria, celebração, perguntas, curiosidade e descobertas. A criança constrói a sua individualidade na socialização com o/a outro/a.

A Educação Infantil é parte da escola pública, portanto é laica, plural e democrática. No entanto, já na relação com as infâncias há entraves para relações de respeito à pluralidade cultural e religiosa brasileira. Percebeu-se que necessário um constante diálogo com toda a comunidade escolar, no desenvolvimento do calendário, especialmente no que envolve organização de festas e eventos culturais. Há um grande desconhecimento do porquê da realização da festa junina, por exemplo.

A partir da pesquisa de caráter exploratória, através da aplicação de um questionário estruturado para professores/as, pais, mães e ou responsáveis, realizado no mês de outubro de 2021, a partir do *google forms*, buscou perceber a influência da diversidade cultural e religiosa na festa junina da UMEI Professora Normília Cunha dos Santos – Vila Velha/ES e suas interfaces com a Educação Infantil. Apesar de respostas contraditórias, a maioria não manifestou nenhum questionamento em relação a realização da festa junina, considerando um evento importante para vivenciar, pois está voltada para o conhecimento da cultura.

A pesquisa também mostrou que os/as professores e as famílias participam de diferentes comunidades religiosas, demonstrando que na UMEI há a presença da diversidade religiosa e cultural, pois também as famílias em suas organizações apresentam-se bastante

diversas. A religião é um elemento da cultura e também vai se adaptando e modificando, por exemplo, a maioria das famílias se diz cristã. No entanto, também o Cristianismo não é homogêneo. Há muitas formas do Cristianismo estar presente na sociedade brasileira. Há formas diferentes de ser evangélico também. Também teve quem se manifestou de tradição religiosa afro-brasileira – da umbanda, e quem disse não participar de comunidade religiosa.

Portanto, não há uma tradição religiosa, mas diferentes tradições religiosas. Necessita ser entendida a partir da diversidade, por meio da construção da cidadania, diante do direito de ter ou não religião. Quanto ao pensamento da criança ao ser autorizada a participar da festa junina, os/as professores/as perceberam que a criança fica satisfeita e feliz. Portanto, a realização da festa junina é um momento/espço de socialização na UMEI.

Todas as comemorações necessitam ser dialodas, discutidas, planejadas e organizadas com as crianças, as famílias, todos/as professores/as e demais profissionais da Instituição da Educação Infantil, considerando que as brincadeiras e interações marcam presença em eventos festivos conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, entrelaçando o brincar, o cuidar e o educar; o que constitui em ações do currículo escolar e das práticas cotidianas.

Ao analisar a negativa da família constatou-se que a presença da intolerância religiosa, o que também deve ser objetivo de mediações e intervenções da unidade escolar pois, é necessário dialogar sobre o respeito a diversidade e a liberdade religiosa. Sobre a impossibilidade de participação devido pandemia e da criança, e estar indo para a escola pela primeira vez, observou-se que a família não tenta criar suposições pela criança, mas sim justifica a não participação.

Diante dessa pesquisa, constata-se que outros estudos devem ser realizados, tendo em vista a dimensão da questão da Educação Infantil enquanto instituição que deve ter um cunho laico, ao mesmo tempo trazendo a concepção de criança enquanto sujeito de direitos e produtora de conhecimento, abordando questões para o brincar, o cuidar e educar de forma indissociável, apontando a realização da festa junina enquanto elemento cultural capaz de fortalecer a diversidade cultural e religiosa. No entanto, além da celebração da festa junina é também necessário agregar a celebração de outras festas que contemplem outras tradições culturais e religiosas como a indígena e afro-brasileira.

A partir destas constatações, há necessidade de continuidade de pesquisas através de algumas perguntas que surgiram, por exemplo: Há imposições por parte da sociedade capitalista no calendário de festa da UMEI? Como incorporar o brincar, o cuidar e o educar de modo que valorize as diferenças religiosas e culturais e não as transforme em desigualdades?

Qual é a força de uma festa junina na escola? A realização da festa por si só causa desigualdades ou é a construção social e cultural que influencia na constituição de identidades religiosas? Qual a contribuição das Ciências das Religiões para essa temática? Que diferentes manifestações religiosas fazem parte da educação infantil? Quais as interfaces das ciências das religiões com a educação infantil?

A realização desta pesquisa demonstrou que há muito a ser pesquisado para melhor entender o que acontece quando da aceitação ou não aceitação da realização de determinadas festas na UMEI. A reflexão sobre a temática torna-se um importante instrumento para a atuação profissional da pesquisadora que atua como gestora da UMEI, objetivando construir espaços de sociabilidades para as crianças, respeitando a pluralidade cultural e religiosa. Necessário se faz a construção de diálogos permanentes com toda a comunidade escolar sobre a realização dos eventos e festas no calendário escolar da UMEI.





## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Cultura popular, um conceito e várias Histórias, *In: ABREU, M.; SOIHET, R. Ensino de História, conceito, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa Palavra, 2003. p. 78-89. p. 86.
- ADAM, Júlio César. Deuses e liturgias nas mídias: a teologia prática como rastreamento da religião vivenciada. *In: SCHAPER, Valério Guilherme et al. (Orgs.). Deuses e Ciências na América Latina*. São Leopoldo: Oikos; EST, 2012.
- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. *A epistemologia do educador infantil de creche*. Marília: UEP, 2002.
- ALENCAR, C. Educar é humanizar. *In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educar na Esperança em tempo de desencanto - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Da ética do diálogo à ética da alteridade – Por uma educação inter-humana. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 251- 265, 2011.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 136. Disponível em: [http://faculdadeparque.com.br/ebooks/Educacao\\_infantil\\_discurso\\_legislacao\\_praticas\\_instituicionais\\_ANDRADE.pdf](http://faculdadeparque.com.br/ebooks/Educacao_infantil_discurso_legislacao_praticas_instituicionais_ANDRADE.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; FIOCRUZ, 2010.
- ATAÍDE, Marlene Almeida de. GUIMARÃES, Jayson Azevedo Marsella de Almeida Pedrosa Vaz. Diversidade cultural e intolerância religiosa: uma afronta aos direitos humanos, uma questão de educação. *Revista Momento: diálogos em educação*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 297-312, 2017.
- BAPTISTA, Myrian Veras. Prefácio – Determinações sociais da violência: sua expressão em face da infância e adolescência. *In: GENTILLI, Raquel de Matos Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015.
- BARROS, Luiz Sérgio Cativo. *A influência de um sistema de planejamento e a pesquisa sobre a criatividade dos pesquisadores*. Brasília: UnB, 2001.
- BARROSO, Edna Rodrigues. Datas comemorativas ou significativas: festas juninas na escola. *Revista Com Censo #13*, v. 5, n. 2, p. 22-28, 2018. p. 26. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/415/273>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BAUER, Márcio André; MESQUITA, Zilá. *As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica*. Repositório 2007. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/961>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, 2017.

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

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; DADESK, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

BORGES, Rosimeire Aparecida Soares; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; CÁRIA, Neide Pena. *Manual para redação e apresentação final das dissertações do mestrado em educação*. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_18.02.2016/art\\_208\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp). Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. *Lei Federal n. 9.394/1996 – Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Educação Básica. Diretrizes Curriculares. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares*. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; SDH; PR, 2016.

BURITY, Joanildo. Minorias religiosas: identidade e política em movimento. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 40, p. 9-17, 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo de seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar: buscando caminhos*. Rio de Janeiro, 2000.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação em terreiros de candomblé: contribuições para uma educação multicultural crítica. In: Candau, V.M. (Org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

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

COSTA, Márcio Luíz. *Levinas uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da Educação. In: DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução José Carlos Eufrázio. 2. Ed. Revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2012.

FIOROTTI, Silas. É preciso combater a intolerância religiosa na educação básica. *Observatório da Imprensa*. Ano 20, n. 1103. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/e-preciso-combater-a-intolerancia-religiosa-na-educacao-basica>. Acesso em: 02 set. 2020.

FRANKLIN, K. Educação e ética: o reconhecimento da alteridade na educação. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.) *Educação e alteridade*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. Infâncias inter/multiculturais nos espaços e tempos: uma construção dialógica na relação docente e discentes. In: ARAUJO, Vania Carvalho de (coord.). *Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação*. Vitória: UFES, 1. ed., 2017. p. 24-35. p. 24. Disponível em <https://sites.google.com/site/infanciasejuventudesnacidade17/anais>. Acesso em 20 jun. 2021

GRASSELLI, Martinélia de Almeida. *Educação Infantil: Respeitar a diversidade religiosa, superar violências, educar para a paz. Uma reflexão sobre atividades interdisciplinares desenvolvidas no Centro de Educação Infantil “João Pedro de Aguiar”*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.

HABERMAS, J. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

HEFNER, Philip. A Religião no Contexto da Cultura, Teologia e Ética Global. *REVER, Revista de Estudos da Religião*, jun. p. 68-82, 2007.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Trad. CAVALCANTE, Celina Cardim. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HÖFFER, O. *O que é justiça?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. *Revista Educação: Teoria & Prática*, v. 6, n. 10, p. 115-126, 2009.

KRAMER, Sônia (Org.). *Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

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

KRAMER, Sônia. *O papel social da pré-escola*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

KUHLMANN Jr, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p. 5, maio, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27501402.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão, et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

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

MADURO, Otto. *Religião e luta de classes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

MAIA, Marta Nídia Varella. *Datas comemorativas – uma construção ideológica que persiste na Educação Infantil*. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_25.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_25.pdf). Acesso em: 19 maio 2021.

MARAFON, Danielle. *Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância*. s/d. p. 4. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/ZjxYEbbk.doc](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc). Acesso em 10 fev. 2017.

MARQUES, Circe Mara. WACHS, Manfredo Carlos. *Paz e educação infantil: escutando a voz das crianças*. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 55.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 21 mai. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESPÍRITO SANTO. *Estatuto da Criança e do Adolescente & Legislação Congênere*. 11. ed. Vitória:MP, 2011.

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

MORIN, Edgar. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. História, interculturalidade e a valorização social e educacional do festejo junino maranhense. *RECC*, Canoas, v. 26 n. 2, p. 01-15, ago., 2021.

NETO, Alberto Paulo. A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História - Revista do Programa de estudos pós-graduados de História*. São Paulo, n.10, p.7-28, 1993. p. 9. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 23 mai. 2021.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, David Mesquiati de. *Manual de normas para trabalhos acadêmicos*. Vitória: UNIDA, 2020.

OLIVEIRA, Lino Batista de. Tolerância/intolerância: da crítica à alteridade. In: PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017. p. 113.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico, p. 41-46. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenadoria de Educação Infantil. *Pedagogias das infâncias, crianças e docência na educação infantil*. Santa Maria: Caxias, 2016.

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

PASCHOAL, Jacqueline Delgado (Org.). *Trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007.

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



PEDROSO, Crislaine de Andrade; BARRETO, Jaqueline Muniz; MALAQUIAS, Joseli de Souza Santos; PINTO, Luciana de Miranda. *Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

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

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988, (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 jun. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jul 2017.

RAPOSO, Francine Alves Gratival; COELHO, Maria Carlota de Rezende. Violência doméstica contra crianças. In: GENTILLI, Raquel de Matos Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. São Paulo: Veras, 2015.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Diversidade cultural e religiosa e a Base Nacional Comum Curricular. In: SIVLEIRA, Emerson Sena da Silveira; JUNQUEIRA, Sérgio. *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

ROCKENBACH, Ramon Roberto Barbosa. *O xadrez escolar e sua relação com a satisfação familiar*. Dois Vizinhos: UESP, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et. al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCOVSKY, Renata Rozental. Intolerância, religião e relações humanas: uma proposta de análise. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Ivanir dos; SEMOG, Éle. Apresentação. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Nathália Fernanda Ribeiro dos. *Educação Infantil no Brasil: o paradigma entre o cuidar e o educar no centro de Educação Infantil*. Londrina: UEL, 2010.

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

SCANLON, Thomas. M. A dificuldade da tolerância. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 84, p. 31-45, 2009.



SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. *Revista Estação Científica*, Juiz de Fora, v. 1, n. 15, p. 1-14, 2016.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania. *REVER, Revista de Estudos da Religião*, n. 2, p. 1-14, 2004.

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

SOUZA, Sandra Duarte. Revista Mandrágora: Gênero e religião nos estudos feministas. Estudos feministas. Florianópolis, 12(N.E.): 264, p. 123, setembro-dezembro/2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/Y6WLw8Cx9kBZ8bt6ZvwqbCz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 02 mai. 2018.

TEIXEIRA, Faustino. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide da Silva; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo (Org.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? *Revista Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 150-164, 2016. p. 159. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87/229>. Acesso em: 19 mai. 2021.

TONHOLO, Thamiris Bettiol. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRABACH, Marli; FERRAZ, José Carlos; ROSÁRIO, Antônio do. Diversidade religiosa e o ensino religioso no CMEI professora Leila Theodoro. *Revista Unitas*, Vitória, v. 7, n. 1, p. 34-51, 2019.

ULRICH, Claudete Beise; GRASSELLI, Martinélia Rodrigues de Almeida. Cuidar, brincar e educar na educação infantil: educação para a paz – aprender a respeitar a diversidade. *Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 492-507, mai./ago. 2019. p. 497. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7321/4155>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNESCO. Declaração do México: Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, 1982. p.1-2. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-Confer%C3%A2ncia-Mundial-sobre-Pol%C3%ADticas-Culturais-Mondiacult-M%C3%A9xico-1982.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Unitas*, v. 5, n. 2, 2017, p. 394-411. Disponível em: <https://docplayer.com.br/70973710-A-intolerancia-religiosa-como-elemento-norteador-do-ensino-da-cultura-afro-basileira-na-escola-1.html>. Acesso em 24 mar. 2020.

VIESSER, Lizete Carmem. *Um paradigma didático para o Ensino Religioso*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VINAGRE SILVA, Marlise. Liberdade, democracia e intolerância religiosa. In: SANTOS, Ivani dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

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

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

WALZER, Michel. *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WIESEL, Elie. Prefácio. A intolerância – *Anais Fórum Internacional sobre a intolerância*. Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ZVEITER, Luiz. Direitos humanos e liberdades religiosas. In: SANTOS, Ivanir dos; FILHO, Astrogildo Esteve (Orgs.). *Intolerância Religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES

Vila Velha, agosto de 2021.

Senhores/as Professores/as,

Segue abaixo um questionário a ser respondido enquanto instrumento de pesquisa de mestrado da diretora da UMEI sobre eventos festivos da escola. Sua resposta é de grande importância para o estudo e conhecimento de como vocês pensam a respeito da questão.

1 - Você concorda que a escola realize eventos culturais festivos?

- sim  
 não  
 parcialmente

Por quê?

2 - O que para você faz a festa junina ser diferente de outras festividades?

3 - A sua tradição religiosa permite ou não a participação em festas?

- Sim  
 Não.

4 - A sua tradição religiosa permite ou não a participação na festa junina?

- Sim  
 Não  
Por quê?

5 - Poderia dizer qual é a sua comunidade religiosa?

6 – Quando a criança é autorizada a participar da festa junina, como pensa que ela se sentiu?  
Por quê?

7– Caso alguma criança não tenha sido autorizada a participar da festa junina, como pensa que ela se sentiu? Por quê?

8– Você já teve a necessidade de conversar com os professores/as ou diretor/a da escola sobre a festa junina? Por quê?

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Vila Velha, setembro de 2021.

Senhores Pais ou Responsáveis,

Segue abaixo um questionário a ser respondido enquanto instrumento de pesquisa de mestrado da diretora da UMEI sobre eventos festivos da escola. Sua resposta é de grande importância para o estudo e conhecimento a respeito da questão.

1- Enquanto responsável pela criança matriculada na escola, quem é você?

pai

mãe

responsável legal

2 - A sua criança gosta de participar de festas?

Sim

Não

Por quê?

3 - A sua criança participa da festa junina?

Sim

Não

Por quê?

4 - O que para você faz a festa junina ser diferente de outras festividades?

5 - A sua tradição religiosa permite ou não a participação em festas?

Sim

Não.

6 - A sua tradição religiosa permite ou não a participação na festa junina?

Sim

Não

Por quê?

7 - Poderia dizer qual é a sua comunidade religiosa?

8 - Você já teve a necessidade de conversar com os profissionais da escola sobre a festa junina? Por quê?

## ANEXO – OFÍCIO DE PESQUISA DE CAMPO



Faculdade Unida de Vitória  
 Mestrado - Renovação de Reconhecimento  
 Portaria nº 543, de 16/06/2020 - DOU de 17/06/2020  
 Doutorado – Portaria de Reconhecimento  
 Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021



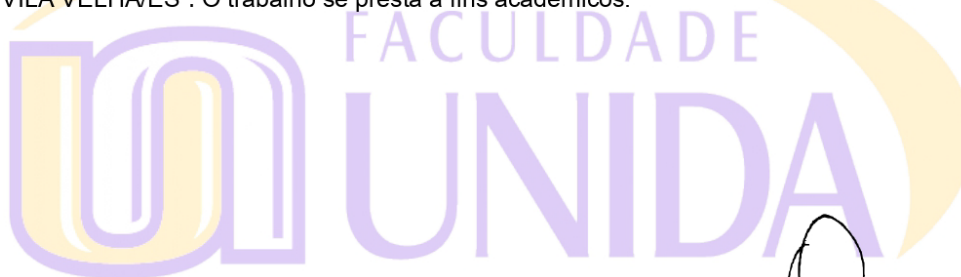
Programa de Pós-Graduação Profissional  
 em Ciências das Religiões

Vitória/ES, 17 de novembro de 2021.



O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **ISAURA CHRISTINA NUNES** portador(a) do CPF **102.770.877-32**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3052192**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do Professor(a) Dr(a). Claudete Beise Ulrich e sua pesquisa tem como tema: “EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENÇA DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA FESTA JUNINA DA UMEI PROFESSORA NORMILIA DOS SANTOS – VILA VELHA/ES”. O trabalho se presta a fins acadêmicos.



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