

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JOANA D'ARC RODRIGUES DE OLIVEIRA



OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
NO CONTEXTO DAS FESTAS CULTURAIS: UMA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA
UMEI PROFESSOR JOAQUIM ALBERTO DE OLIVEIRA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA - ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 18/03/2025.

VITÓRIA-ES

2025

JOANA D'ARC RODRIGUES DE OLIVEIRA

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
NO CONTEXTO DAS FESTAS CULTURAIS: UMA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA
UMEI PROFESSOR JOAQUIM ALBERTO DE OLIVEIRA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE VILA VELHA - ES



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

Orientador: Sergio Luiz Marlow

VITÓRIA-ES

2025

Oliveira, Joana D'arc Rodrigues de

Os fundamentos da Educação Infantil e das Ciências das Religiões no contexto das festas culturais / Uma perspectiva de docentes da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha – ES / Joana D'arc Rodrigues de Oliveira. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

vii, 102 f. ; 31 cm.

Orientador: Sergio Luiz Marlow

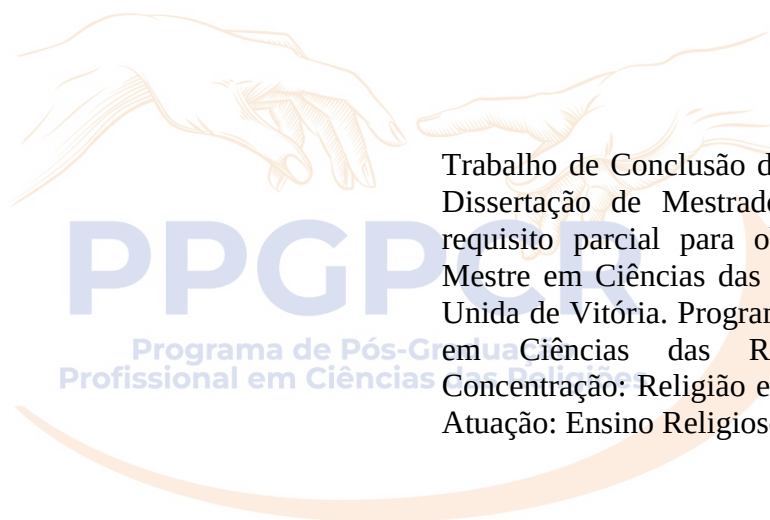
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

Referências bibliográficas: f. 92-102

I. Ciência da religião. 2. Ensino Religioso Escolar. 3. Ensino Religioso. 4. Educação Infantil. 5. Festa cultural. 6. Religiosidade. - Tese. I. Joana D'arc Rodrigues de Oliveira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

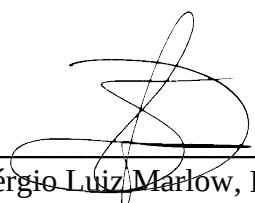
JOANA DARC RODRIGUES DE OLIVEIRA

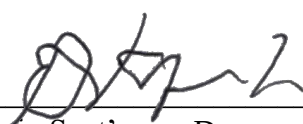
OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES
NO CONTEXTO DAS FESTAS CULTURAIS:
UMA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA UMEI PROFESSOR JOAQUIM ALBERTO
DE OLIVEIRA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA – ES

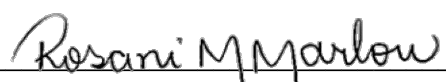


Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: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

Data: 18 mar. 2025.


Sérgio Luiz Marlow, Doutor em História Social, UNIDA (presidente).


Élcio Sant'anna, Doutor em Teologia, UNIDA.


Rosani Muniz Marlow, Doutora em Linguística, IFES.

RESUMO

Esta pesquisa retrata sobre os fundamentos da Educação Infantil e das Ciências das Religiões no contexto das festas culturais da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha - ES, tendo como intuito a contribuição para com o debate sobre conceitos de infância e a presença da religiosidade no cotidiano escolar, assim como no currículo da Educação Infantil. O estudo teve como objetivo geral identificar o posicionamento dos/as professores/as da UMEI pesquisada, sobre a festas cultural garantida no calendário escolar. A questão-problema foi: quais os posicionamentos dos/das professores/as sobre as festas culturais na UMEI? Para isso, recorreu à fundamentação teórica a partir de estudo de Kramer, Radespiel, Falcão, Chagas, Siqueira, Silva, Tiele, Pieper, Almeida, Frazzato dentre outros. Além disso, contou com o estudo de caso, numa abordagem qualitativa, exploratória e de campo, com levantamento de dados bibliográficos, elaboração e aplicação de questionário, disparado *online* pelo aplicativo *WhatsApp* aos/às professores/as da UMEI pesquisada, com o tratamento dos dados realizado. Teve como resultados da pesquisa: quando os/as professores/as foram questionados/as eles/as se consideram religiosos, obteve-se como resposta que 43,8% se consideram muito religiosos e dentro desse grupo 28,6% haviam respondido que raramente participam de atividades religiosas, 25% pouco religiosos, outros 25% não muito e apenas uma pessoa (6,3%) não se considera religioso de forma alguma. O estudo revelou que 75% dos professores são cristãos, com ausência de adeptos de religiões Afro-Brasileiras ou Espíritas, e apenas 50% têm participação ativa em atividades religiosas. As sugestões têm como objetivo promover o respeito à laicidade, evitar o proselitismo, promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, norteando todos os profissionais de maneira expressa sobre como deve tratar as questões vinculadas à religiosidade na sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil. Festa Cultural. Ciências das Religiões. Religiosidade.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

This research portrays the foundations of Early Childhood Education and Religious Sciences in the context of cultural festivals at UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira of the Municipal Education Network of Vila Velha - ES, with the aim of contributing to the debate on concepts of childhood and the presence of religiosity in everyday school life, as well as in the Early Childhood Education curriculum. The study had as its general objective to identify the position of teachers at the UMEI researched, regarding the cultural festivals guaranteed in the school calendar. The problem question was: what are the positions of teachers on cultural festivals at UMEI? To this end, it resorted to the theoretical foundation from studies by Kramer, Radespiel, Falcão, Chagas, Siqueira, Silva, Tiele, Pieper, Almeida, Frazzato among others. In addition, it included a case study, using a qualitative, exploratory and field approach, with bibliographic data collection, preparation and application of a questionnaire, sent online via WhatsApp to teachers at the UMEI studied, and data processing. The results of the research were: when the teachers were asked whether they considered themselves religious, the response was that 43.8% considered themselves very religious and within this group, 28.6% had responded that they rarely participate in religious activities, 25% were not very religious, another 25% not very religious and only one person (6.3%) does not consider themselves religious at all. The study revealed that 75% of the teachers are Christians, with no followers of Afro-Brazilian or Spiritist religions, and only 50% actively participate in religious activities. The suggestions aim to promote respect for secularism, avoid proselytism, promote respect for cultural and religious diversity, and expressly guide all professionals on how to deal with issues related to religiosity in the classroom.

Keywords: *Early Childhood Education. Cultural Festival. Religious Sciences. Religiosity.*

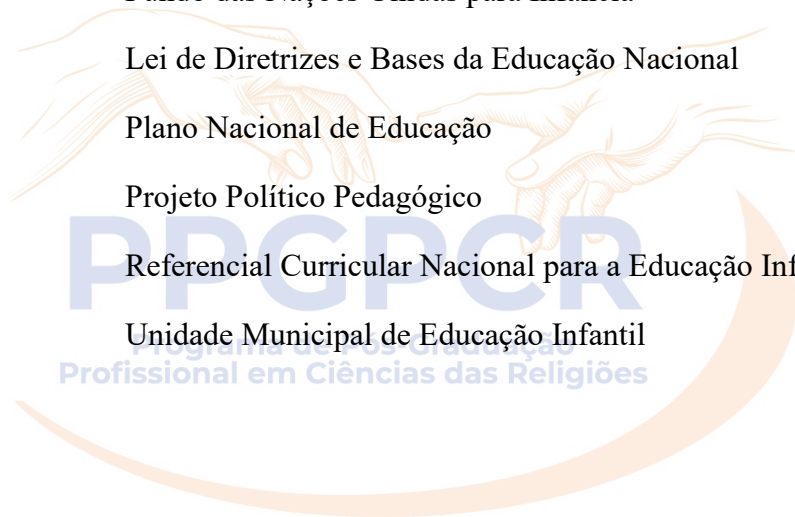
PPGDCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	7
INTRODUÇÃO.....	8
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
1.1 Princípios e objetivos da Educação Infantil	15
1.2 Campos de experiências da BNCC para Educação Infantil	23
1.3 A importância das brincadeiras na Educação Infantil	31
1.4 O/A professor/a de Educação Infantil	39
2. CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E CULTURA INFANTIL	45
2.1 Conceituando Ciências das Religiões no contexto educacional brasileiro.....	45
2.2 Cultura no contexto da Educação Infantil	51
2.3 Festa junina como representação de um elemento cultural brasileiro	57
3 PERSPECTIVA DE PROFESSORES/AS DA UMEI PROFESSOR JOAQUIM ALBERTO DE OLIVEIRA SOBRE AS FESTAS CULTURAIS	66
3.1 Estrutura metodológica da pesquisa	66
3.2 Festas culturais e festas religiosas a partir da ótica dos/as professores/as da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira do Município de Vila Velha-ES.....	68
3.3 Sugestões e recomendações.....	84
CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAN	<i>Congresos Americanos del Niño</i>
CF	Constituição Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta o tema: Os fundamentos da Educação Infantil e das Ciências das Religiões no contexto das festas culturais: uma perspectiva de docentes da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES, e tem o intuito de contribuir com o debate sobre os conceitos de infância e a presença da religiosidade no cotidiano escolar, bem como no currículo da Educação Infantil.

A Educação Infantil tem seus temas desenvolvidos com a intencionalidade comprometida com a escolarização e, portanto, deve ser observada a partir do binômio indissociável cuidar/educar, oferecendo à criança experiências de infância, subsidiando os aspectos emocionais e afetivos para que possa vivenciar sentidos em seu cotidiano, de maneira autônoma, de tal modo que seja capaz de consolidar habilidades que a permitam realizar leituras de mundo.

As manifestações culturais vivenciadas por meio das festas, o trabalho com crianças passou a fazer parte dos processos que representam aspectos elementares para o trabalho pedagógico e desenvolvimento dos/as alunos/as. Dessa forma representativa, os aspectos pertinentes à prática religiosa naturalizada dos/as professores/as, nas ações desenvolvidas nos dias das festividades garantidas no calendário escolar, vigoram o fazer pedagógico das unidades de ensino.

O contexto histórico em que se coloca a Educação Infantil na sociedade brasileira sobre a temática da cultura e religiosidade apresenta algumas resistências e intolerâncias, tomando, de certa forma, algum corpo a partir das festas culturais. Mediante a essa questão, existe a necessidade de ampliação de reflexões e diálogos acerca da intolerância religiosa, tão presente no cotidiano da Educação Infantil. Nesse contexto, este estudo teve como ponto de partida, o diálogo entre Ciências das Religiões e a práxis da Educação Infantil.

Tais manifestações são perceptíveis nas ações da escola, bem como o papel do/a professor/a no planejamento, execução e participação nas festividades, que, por sua vez, oferece a opção de isentar a criança de participar dessas festas. Esse fato legitima a exclusão de crianças do espaço escolar, onde tem o direito de estar, mesmo que a família tem o poder de decisão e direito de escolha; ao passo que a escola pública tem o dever de garantir a igualdade de todos, sem atos de exclusão e/ou discriminação. Assim,

Uma das características da esfera pública numa sociedade democrática é a de garantir a liberdade de consciência expressa pelo direito de todos de viver sua singularidade como indivíduos e como coletividade sem motivos para se colocar em situação de

subordinação a outro modo de crer ou convicção distinta da que se tem. Por isso a esfera pública é entendida como o lugar regido pela lógica da cidadania, da liberdade e da justiça. Não envolve o divino nem a crença no sobrenatural ou no intangível; trata-se de uma lógica que varia de uma crença para outra. O espaço público é o lugar onde se busca que todos sejam vistos de maneira igualitária por serem considerados cidadãos, independentemente da sua crença ou não crença, é um lugar onde deve prevalecer a lógica da cidadania.¹

No entanto, onde não se oferta a área do conhecimento do Ensino Religioso (na Educação Infantil), deve-se ter o cuidado e a análise adequada para com o planejamento de festas que têm em sua característica traços de religiosidade, o que é o caso das Festas Culturais, nome utilizado para representar, na atualidade, a Festa Junina, para que haja maior participação das crianças e das famílias.

Desse modo, mesmo que as crianças não apresentam uma opinião consolidada acerca desses fenômenos culturais, utilizou-se um estudo pautado nos referenciais teóricos que dialogam com a interpretação das Ciências das Religiões, o que possibilitou na compreensão de como ocorre a relação entre religião e Educação Infantil.

A escola pública, uma instituição social, deveria fazer cumprir o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 33, no que diz respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, assegurando resultados significativos no alcance da inclusão de todos/as nas ações pedagógicas garantindo o pluralismo democrático.

Desta forma, delimita-se como referencial teórico autores, como Kramer, Santos, Radespiel, Falcão, Chagas, Siqueira, Silva, Tiele, Pieper, Coelho, Almeida, Frazzato dentre outros que subsidiaram o arcabouço teórico do desenvolvimento empírico da pesquisa.

Assim, delimitando o tema e correlacionando os contextos Religião e Educação Infantil, essa pesquisa foi organizada em três capítulos visando discutir teoricamente a temática, apresentar dados juntamente com seus resultados, bem como os culminando em resultados quantitativos e qualitativos de maneira que o/a professor/a e comunidade escolar, juntos, possam ressignificar seus ideais; de forma que possam continuar ampliando e garantindo um debate reflexivo e crítico sobre o exercício de práticas que valorizam a tolerância, o respeito e a solidariedade, mediante o desafio que constitui a razão do trato da religião na unidade de ensino.

Evidencia-se que sua intencionalidade tem sido de apresentar um cunho pedagógico que estimule a reflexão de todos os envolvidos, acerca da compreensão das expressões religiosas

¹ BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015, p. 131. [online].

nas festas culturais/religiosas, sendo a escola pública o espaço de valorização da identidade infantil, um espaço privilegiado de diversidades, que se valem das expressões culturais como caminhos para o exercício do respeito ao ser humano e à sua valorização em sua pluralidade.

Estudar o cotidiano da escola e as suas relações é lançar-se em um território complexo, buscar diálogos que respondam as perguntas que surgem a partir da pesquisa almejada, que diz respeito às relações entre religiosidade e festas culturais na escola como prática pedagógica inclusiva, nas instituições de ensino das escolas do Município de Vila Velha, e que os achados na pesquisa, possam contribuir para que sejam alicerçadas no processo de ensino e aprendizagem.

A questão-problema: quais os posicionamentos dos/das professores/as sobre as festas culturais na UMEI pesquisada? Pois percebe-se que as Unidades Municipais de Educação Infantil constituem um espaço onde as crianças permanecem grande parte de seus dias. E, nessa instituição social, aprendem a conviver com seus pares e com os valores éticos em complemento ao que o meio social apresenta. Contudo, é preciso que haja a manutenção da condição de sujeito sem negar no outro a mesma condição.²

Diante disso, os profissionais da educação precisam dialogar quanto às abordagens acerca das Ciências das Religiões. Importante ressaltar que, a partir da inserção do sujeito na escola, torna-se possível compreender o homem como um ser social e vislumbrar sua atuação neste ambiente, bem como reforçar a importância das relações ali estabelecidas para sua constituição enquanto pessoa, podendo perceber que o processo educacional se sustenta no relacionamento interpessoal, norteador por uma concepção de ação conjunta e interativa.³

Nesta pesquisa foi imprescindível a utilização dos documentos curriculares da Educação Infantil, para que respalde o olhar voltado para os campos de experiências e direitos de aprendizagens, citados e problematizados na BNCC, a respeito do indivíduo como sujeito que convive em sociedade, enfocando valores como a ética e o respeito. Destacando-se ainda que esses valores precisam ser revisitados no ambiente escolar, de forma que se possa contribuir significativamente para a formação do indivíduo desde a infância.

Com isto, vislumbra-se uma ótica voltado aos direitos de aprendizagem da criança problematizados na BNCC, documento que enfoca a ética, o respeito e demais valores que precisam ser reforçados e revisados na prática do/a professor/a e no âmbito educacional, enquanto ações que visam as festas escolares na Educação Infantil.

² PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã. 2001.

³ LÜCK, Heloisa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 50.

O estudo teve como objetivo geral identificar o posicionamento de professores/as da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira, sobre as festas culturais garantidas no calendário escolar. E, objetivos específicos: investigar sobre princípios e objetivos da Educação Infantil trazendo o brincar como metodologia de ensino e aprendizagem; identificar Cultura e Religião na perspectiva dessa etapa de ensino, discorrendo brevemente sobre o histórico sobre as Ciências das Religiões no contexto desta etapa da educação básica; realizar pesquisa de campo junto aos/as professores/as da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira, de Educação Infantil no Município de Vila Velha (ES) acerca da temática: festas culturais e aspectos da religiosidade, por meio de questionário aplicado de forma *online*; e apresentar recomendações e sugestões sobre a temática para a instituição pesquisada, isto é, à UMEI.

O estudo teve como justificativa o fato de que na Educação Infantil não se oferta o Ensino Religioso, logo as festas religiosas, que são disfarçadas e descaracterizadas pela temática Festa Cultural, e que anualmente são garantidas no calendário escolar do Município e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino da rede, evidenciam a impossibilidade da expressão religiosa no espaço escolar. As unidades de ensino são envolvidas nas datas comemorativas, por isso percebe-se a fragilidade que abarca a diversidade religiosa. Esse tipo de trabalho investigativo se justifica ainda pelo aumento de casos de preconceitos com relação às famílias e que proíbem as crianças de vivenciarem as experiências ofertadas pela instituição; consequentemente essa criança, que é definida como sujeito histórico e de direitos, e nas interações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura, é impossibilitada de participar do processo de aprendizagem que é direito constituído. Além disso, pelo fato de a pesquisadora ter sido servidora do município pesquisado é que se justifica também a necessidade de ter realizado o Mestrado Profissional, haja vista que possibilita a ampliação do olhar a partir do conhecimento, garantindo qualificação nos argumentos e potencialização nas mediações e intervenções pedagógicas.

Os pressupostos do estudo articularam entre si direitos de aprendizagens, campos de experiência e os conceitos de cultura, analisados por meio dos fatos sociais que consolidam os sujeitos de direitos. Tendo em vista a promoção de uma cultura de educação voltada para a paz e o desenvolvimento da identidade cultural das crianças, de modo que, desde pequenas, elas exercitem o respeito e a tolerância às características culturais presentes nas festas escolares.

A criança é vista como sujeito histórico e social de direitos que permeiam suas aprendizagens, a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano. E as tradições festivas das escolas se fundamentam com a origem cultural de meio social, ou seja, o meio em que a criança está inserida. Fundamentalmente, as expressões religiosas nas escolas de Vila Velha,

presentes tanto na Educação Infantil quanto nas festas religiosas e a proibição dos familiares religiosos exclui as crianças dos momentos festivos propostos nas ações escolares e as discrimina. Desse modo, contextualizar as festas religiosas nos PPPs das escolas como se figuram é pensar, sobretudo, que a criança, como sujeito histórico e cultural em uma interação dialógica de respeito a toda expressão religiosa, se beneficiará a partir das interações.

Evidencia-se que a criança constrói sua identidade por meio das interações, produzindo e vivenciando cultura por meio das relações no cotidiano. Dessa forma, é fundamental reconhecer que a criança é um sujeito de direitos em um país que luta por uma educação de qualidade. Essa educação deve garantir a participação efetiva das crianças, mesmo diante das décadas de consolidação da educação pública. Nesse contexto, torna-se necessário levantar questões relacionadas ao papel do/a professor/a da Educação Infantil.

O aporte teórico de Sérgio Junqueira, ao analisar as Ciências das Religiões a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possibilitou infinitas oportunidades didáticas pedagógicas que podem ser utilizadas pelos/as professores/as na problematização dos campos de aprendizagens e dos fenômenos religiosos que permeiam a Educação Infantil, bem como no currículo. Logo, o modelo das Ciências das Religiões foi um importante instrumento para que este pudesse trabalhar os direitos de aprendizagens das crianças, para compreender melhor como ocorrem os fenômenos religiosos interpretados e que acabam gerando situações de intolerância religiosa e cultural na escola.

Noberto Bobbio evidencia a ideia central de tolerância, a qual versa sobre o reconhecimento do igual direito a conviver, que é reconhecido a doutrinas religiosas opostas. Então, o reconhecimento dessa diversidade de saberes supõe o desafio epistemológico da construção de novos procedimentos de correlações sustentáveis na interação.⁴ Salientou-se a discussão sobre as experiências desenvolvidas por professores/as em sala de aula, onde atenua-se a relação entre a efetivação da educação religiosa como processo em construção, visto que perpassa pela história de vida do/a professor/a a reorganização da escola na revisão da cultura escolar, na reinvenção do currículo e nas relações sociais estabelecidas no interior da unidade de ensino.

Waldeci Chagas problematizou as questões que envolvem a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, demonstrando os desafios dos profissionais da educação em relação aos livros didáticos e ao currículo que tratam

⁴ BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992. p. 40.

da cultura afro. O referido debate em sua pesquisa relatou sobre as fragilidades ao se trabalhar a cultura africana apenas nos eventos culturais.⁵

Independentemente da tradição religiosa, a criança tem direito ao desenvolvimento pleno da cidadania, sem proselitismo, devendo ser-lhe assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, sendo a escola o espaço privilegiado para tal ação e reflexão. Nesse sentido, os autores apresentados apontam para a necessidade de se trabalhar com a aquisição da cultura, por meio do currículo educacional, uma vez que esta área de conhecimento consegue reelaborar as interações e as experiências das crianças com as diferentes culturas, de maneira lúdica, refletindo sobre a identidade de cada sujeito na perspectiva do currículo em movimento.

A discussão da temática foi realizada a partir de aprofundamento teórico, por meio de procedimento metodológico, em que se realizou um embasamento qualitativo de cunho bibliográfico, para o qual foram elencados documentos, textos teóricos e dados sobre a unidade pesquisada para que fundamentassem o estudo de caso realizado com as festas religiosas no âmbito de uma unidade de ensino da Prefeitura Municipal de Vila Velha. Contudo, ao interpretar as culturas nas festas religiosas realizadas nas escolas, os profissionais da educação promovem um elo entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, oportunizando a realização de diferentes possibilidades de interações entre as crianças e seus pares.

Nesse contexto, esta pesquisa consiste em um estudo de caso que versou numa abordagem qualitativa, exploratória e de campo,⁶ utilizando de norteadores os métodos científicos, levantamentos de dados bibliográficos (como é de praxe), a fim de sustentar a argumentação, e elaboração de perguntas semiestruturadas para análise de variáveis qualitativas. Essa pesquisa empírica constatou *in loco* a realidade do que foi proposto apresentar, ancorada no método de pesquisa qualitativa. Os resultados obtidos ajudaram a formular conclusões sobre a temática.

A opção pelo estudo de caso do tipo analítico⁷ foi devido a abordagem qualitativa. O levantamento de dados foi realizado de forma sigilosa, por meio de questionário aplicado aos/as professores/as da UMEI pesquisada, que constou em perguntas aplicadas pelo aplicativo *WhatsApp*; adotou-se a técnica de pesquisa de campo, seguida de análise de conteúdo. O estudo contemplou a elaboração do documento numa abordagem em três capítulos.

⁵ CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. *Educação & Realidade* [online], v. 42, n. 1, p. 79-98, 2017. p. 79-98. [online].

⁶ GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 20.

⁷ YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 170.

O primeiro capítulo aborda a Educação Infantil como um direito da criança previsto na legislação que deve ser garantido pelo Estado devido à oferta obrigatória e facultativa para as famílias até os três anos de idade, sendo obrigatório a matrícula aos quatro - na pré-escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) vieram ao encontro desse direito, delimitando os instrumentos normativos e pedagógicos, bem como balizando os currículos escolares, carregando em seu bojo o brincar como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem, e, também, um direito de aprendizagem abordando as interações e brincadeiras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, trouxe os eixos estruturantes: interações e brincadeiras, desenvolvendo habilidades relacionadas às múltiplas linguagens, à cognição, aos valores e às relações sociais. As crianças precisam explorar os ambientes internos e externos do espaço escolar. É de responsabilidade das instituições de Educação Infantil oportunizar às crianças uma variedade de experiências educacionais e sociais, com objetivos e fins na aprendizagem.

O segundo capítulo conceitua cultura e religião na perspectiva da Educação Infantil, abordando sobre as contribuições das Ciências das Religiões; é apresentado como um campo do saber que estuda as mais diversas religiões como fenômeno humano que é permeado pelo diálogo e diversidade sociocultural do conhecimento religioso. Neste capítulo tem-se breve levantamento das legislações brasileiras de proteção às crianças e adolescentes e a evolução histórica, haja vista que a infância nem sempre foi vista como uma condição e direito da criança; que infelizmente ainda está em processo de afirmação/efetivação. Nesse linear, adentra-se na cultura infantil afirmando que elas são produtoras de cultura e de conhecimento entre seus pares e os adultos nas relações sociais e nas interações e brincadeiras. Daí as festas culturais nas unidades escolares. Além disso, apresenta uma discussão sobre a festa junina como representação de parte da cultura brasileira.

O terceiro capítulo versa sobre a estrutura metodológica desta pesquisa, contendo os dados de cada pergunta que foi aplicada, sua logística, seu contexto histórico da unidade escolar que é o *locus* da pesquisa. Na sequência existem as respostas do questionário aplicado junto aos/as professores/as da UMEI pesquisada, compiladas, categorizadas, entrelaçadas nas fundamentações teóricas a partir da análise de conteúdo de Bardin. Por fim, apresenta uma sugestão de manual de conduta, visando o direcionamento dos profissionais de forma clara sobre como devem lidar com as questões ligadas à religiosidade em ambiente escolar.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo objetiva fundamentar sobre princípios e objetivos da Educação Infantil no Brasil, abordando algumas legislações essenciais à implementação dessa etapa da Educação Básica, como, por exemplo, a Constituição Federal de 88, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros instrumentos legais e fundamentação teórica. Nessa discussão, apresenta-se o brincar como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem, bem como um dos direitos de aprendizagem abordando as interações e brincadeiras. E, por fim, descreve sobre o percurso do/a professor/a da Educação Infantil no Brasil.

1.1 Princípios e objetivos da Educação Infantil

No Brasil, a Educação Infantil é fruto de processo sócio-histórico, permeado por movimentos pela creche e discussão do direito à educação, de forma igualitária em que o cuidar e o educar tivessem sentidos e significados independente da classe social a qual pertenciam os pais ou responsáveis das crianças. Nesse contexto, tem-se a discussão da identidade das creches e pré-escolas no país, pois se deu, a partir do século XIX, em um momento histórico da construção das políticas de atendimento à infância.⁸ Com isso, o cuidar era voltado para a classe menos favorecida e o educar com a classe social mais alta.

Esse histórico era marcado pela diferenciação das crianças em relação à classe social. Ou seja, para as crianças mais pobres o acesso estava vinculado às questões sociais que perpassam pela assistência social. Já para as das classes mais abastadas havia práticas escolares por meio do diálogo, em um processo de escolarização.⁹ Dessa forma, o currículo já era posto como ato político e de empoderamento para uma classe social, enquanto a outra era desfavorecida. Além disso, ainda pior era o caso das crianças cujas mães não trabalhavam fora, já que lhes era negado o acesso à educação formal.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 81.

⁹ BRASIL, 2013, p. 81.

Essa vinculação fazia com que houvesse um atendimento diferenciado entre as crianças das classes sociais, refletindo na fragmentação do cuidar e do educar. Desta forma, o cuidar era compreendido em atividades voltadas ao corpo e destinada às crianças pobres, ou seja, a alimentação e higienização; e o educar com atividades voltadas ao desenvolvimento intelectual para as crianças dos grupos socialmente privilegiados.¹⁰

Com a Educação Infantil afirma-se o direito à infância e a necessidade de criar espaços educativos,¹¹ por meio da garantia do direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988¹² e o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/96. Assim, tem-se instituições que reconheçam a criança como sujeito de direitos, rompendo com qualquer forma de discriminação, fragmentação entre o cuidar e educar, que assegure o direito em vivenciar a infância na sua singularidade, sem promoção ou preparação para as etapas seguintes.¹³ Isso significa que a Educação Infantil não tem avaliação classificatória ou somativa para passar a criança de ano letivo, o avanço é automático, independente de nota. Outra questão, é que a Educação Infantil não é pré-requisito para ingresso no Ensino Fundamental, como já foi outrora, apesar de ser obrigatório a partir dos quatro anos de idade, conforme a Resolução 05 de 2009 a seguir:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.¹⁴

A obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos acarretou a redução do número de vagas para a creche de 0 a 3 anos de idade, devido os municípios não terem, na

¹⁰ BRASIL, 2013, p. 81.

¹¹ BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. p. 20. [online].

¹² BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 5 out. 1988. p. 4.

¹³ BRASIL, 2013, p. 81.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. p. 15.

época, construído unidades para esse atendimento. Outro fator que contribuiu para o fechamento de turmas foi a mudança da data de corte, como pode-se observar a seguir. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) vieram ao encontro do direito da criança à essa etapa dessa etapa de ensino, trazendo instrumentos normativos para o atendimento a ser oferecido nas creches e pré-escolas por todo o Brasil, seja pública ou privada. Inclusive no ano de 2009 houve um grande marco, onde foi estabelecida a data de corte em todo território nacional.

Outro instrumento legal importante foi o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, inclusive tornou-se uma referência para os movimentos sociais em torno da luta por creche, orientando mudanças no atendimento e na diferenciação, passando a Educação Infantil como direito de todas as crianças de forma igualitária.¹⁵ Essa legislação afirma o direito da criança à creche e pré-escola, ou seja, à Educação infantil, pois, antes só tinha acesso à criança de classe social alta para a educação e dos filhos/as de mães trabalhadoras para o cuidar.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos [...].¹⁶

Nesse ínterim, as DCNEI foram essenciais para explicar princípios e orientações para os sistemas de ensino,¹⁷ bem como para os/as professores/as e profissionais da educação. Esses princípios configuram a necessária articulação de um currículo da infância, que possa ampliar as experiências das crianças, em seu processo de conhecimento e apropriação do mundo que a cerca, nas interações com diferentes tempos e espaços de aprendizagem que compõem essa etapa de ensino, nesse sentido, considerando a Resolução nº 05/2009¹⁸, que institui as DCNEI e contempla princípios orientadores que subsidiou a Base Nacional Comum Curricular¹⁹, assim como a elaboração e sistematização das propostas curriculares dos Sistemas de Ensino, compreende que as interações e brincadeiras são os eixos norteadores dessa etapa do ensino.

As DCNEI, como a própria sigla revela, trata de diretrizes curriculares em nível nacional para a Educação Infantil a serem cumpridas na organização de propostas pedagógicas dessa etapa de ensino, tanto para a rede privada quanto pública. Nela, apresenta princípios, objetivos,

¹⁵ BRASIL, 2013, p. 81.

¹⁶ BRASIL, 2013, p. 81.

¹⁷ BRASIL, 2013, p. 81.

¹⁸ BRASIL, 2013, p. 81.

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. p. 1-396.

estratégias de ensino, projeto político pedagógico, dentre outros elementos pedagógicos importantes para a creche e pré-escola, isto é, para a educação infantil.²⁰ Nesses aspectos, o artigo 4º das DCNEI retrata sobre as propostas pedagógicas Educação Infantil que deveriam considerar:

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.²¹

Colocar a criança no centro do planejamento e das ações da escola significa que ela está sendo ouvida, e os tempos, espaços e planejamentos da escola estão sendo revisitados a partir do olhar crítico, participativo, singular e protagonismo da criança.

Observa-se que o olhar da política educacional tem mudado, haja vista que coloca a criança no centro da atenção do planejamento curricular, colocando-a como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque, até então, as crianças não eram consideradas no momento do planejamento e nem da execução, haja vista que o/a professor/a era o centro das atenções pedagógicas. Dessa forma, somente nas duas últimas décadas que a criança tem sido vista e pensada como sujeito de direitos, inclusive de vez e voz, sendo considerada prioridade no processo educacional com relação ao cuidar e educar, que nas interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade e é produtora de conhecimento – com sentido e significado – e de cultura.²²

A criança no centro do atendimento se desenvolve nas interações, relações e com adultos ou crianças de diferentes faixas etárias, bem como contextos culturais nos quais estão inseridas. Nesse contexto, a criança faz amizades, brinca com objetos estruturados ou não-estruturados, “faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura”.²³

Na organização das experiências de aprendizagem, contida na proposta curricular, a criança deve ter acesso a espaços que garantam fazer deslocamentos e movimentos amplos, em ambientes articulados com espaços, tempos, materiais pedagógicos e recursos humanos para que a criança possa ter interações de modo que possa expressar sua imaginação no gesto, no corpo, na oralidade, no faz de conta, no desenho e na tentativa de escrita.²⁴ Isso inclusive para

²⁰ BRASIL, 2010, p. 1-5.

²¹ BRASIL, 2010, p. 19.

²² BRASIL, 2010, p. 19.

²³ BRASIL, 2013, p. 93.

²⁴ BRASIL, 2013, p. 86.

o público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, o/a professor/a deve planejar o processo de ensino e aprendizagem de forma que envolva espaços e tempo em que a criança possa se expressar de diversas formas no ambiente escolar. Então,

A criança precisa ser capaz de realizar deslocamentos e movimentos amplos dentro e fora das salas de referência das turmas e da escola, engajar-se em explorações e jogos com objetos e materiais variados que atendam às especificidades de cada idade, as condições particulares de crianças com deficiência, distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além das diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, suas famílias e a população local. Para oferecer às crianças diversas experiências interativas que lhes proporcionem a construção de conhecimentos, a formação de amizades, o aprendizado de autocuidado e o conhecimento de suas próprias preferências e características, é necessário permitir que elas participem de vários tipos de agrupamento (grupos da mesma idade e grupos de idades distintas).²⁵

Nessa seara, a criança deve explorar ambientes internos e externos do ambiente escolar. Cabendo às instituições de Educação Infantil proporcionarem às crianças diferentes experiências de interações, em que possam construir saberes por meio de atividades pedagógicas. Nessa construção, as crianças devem fazer amigos, aprender a cuidar de si, realizar atividades individuais e coletivas por meio de diversas formas de agrupamento.²⁶

A partir desse olhar, as propostas pedagógicas se articulam aos princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios éticos vêm afirmando a solidariedade e autonomia, com respeito às diferentes culturas e às singularidades infantis; os princípios políticos buscam assegurar o direito à cidadania pautado numa perspectiva democrática e cidadã; e a afirmação dos princípios estéticos oportunizam as experiências lúdicas, ampliando as diferentes manifestações culturais e artísticas das crianças.²⁷ Nessa perspectiva:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.²⁸

Esses princípios foram pensados e elaborados voltados para as crianças enquanto sujeitos de direitos, cabendo às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, oportunizando a ampliação do conhecimento, do aprendizado

²⁵ BRASIL, 2013, p. 86.

²⁶ BRASIL, 2013, p. 93.

²⁷ BRASIL, 2010, p. 2.

²⁸ BRASIL, 2010, p. 2.

e da compreensão do mundo. Trazendo as especificidades e os interesses singulares e coletivos, tanto dos bebês quanto das crianças das demais faixas etárias, devem ser consideradas no planejamento do currículo, reconhecendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira, sendo que devem ser garantidos aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos. “Em relação a qualquer experiência de aprendizagem [...], devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”.²⁹

Cabe ao/à professor/a criar situações de aprendizagem para que a criança se aproprie de elementos significativos da cultura, em que se trabalhe com os saberes que as crianças vão apropriando e construindo novos conhecimentos. Para isso, o/a professor/a deve observar as ações infantis, sejam individuais e coletivas, acolher seus questionamentos e respostas, buscando compreender o significado de sua conduta,³⁰ conforme estabelecem os princípios éticos.

Os princípios éticos afirmam que as instituições de Educação Infantil devem assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças.³¹

Observa-se que os princípios éticos garantem às crianças e orienta às instituições de Educação Infantil que o currículo deve atentar à manifestação do interesse desse sujeito de direitos, de forma a atender seus desejos e curiosidades nas práticas pedagógicas, valorizando suas produções, sejam elas individuais ou coletivas, trabalhando para que a criança adquira autonomia, seja nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas ou nos cuidados com o eu em seu próprio corpo. Esse processo deve respeitar a individualidade por meio da singularidade e do coletivo, na construção das relações e no fortalecimento da autoestima, e os vínculos afetivos, respeitando as diferenças culturais.³²

Nesse princípio, as crianças, desde muito cedo, devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, com o objetivo de formar atitudes de solidariedade, e aprender a identificar e combater preconceitos, de forma a

²⁹ BRASIL, 2013, p. 93.

³⁰ BRASIL, 2013, p. 93.

³¹ BRASIL, 2013, p. 97.

³² BRASIL, 2013, p. 97.

“questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”³³ existentes na sociedade e reproduzidas na relação das crianças com seus pares e entre os adultos.

A formação de uma infância escolarizada faz com que as crianças reajam, da mesma forma que aprendem a ser estudantes. Assim, as concepções de infância, que desempenham um papel em ambos os lados do jogo, influenciam as interações entre adultos e crianças e a própria formação desta infância.³⁴

Esse princípio preza pelas questões voltadas aos seres humanos – seres vivos de modo geral – e à preservação dos recursos naturais, aprendendo sobre o valor de cada pessoa e de “diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas [...], assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente”³⁵, de forma a atender aos princípios políticos, conforme a seguir:

Os princípios políticos apontam que a Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando as suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.³⁶

O que torna necessária a educação para a cidadania, de forma a ajudar a criança a se colocar no lugar do outro “– da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e inclusive de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente”³⁷, criando condições para que a criança aprenda a ter empatia e se coloque no lugar do outro, de forma a “opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito”³⁸, vislumbrando uma relação política, ética e também estética, pois

Os princípios estéticos orientam o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador

³³ BRASIL, 2013, p. 97.

³⁴ COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 13, n. 2, p. 221–244, 2013. p. 231.

³⁵ BRASIL, 2013, p. 97.

³⁶ BRASIL, 2013, p. 97-98.

³⁷ BRASIL, 2013, p. 98.

³⁸ BRASIL, 2013, p. 98.

e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.³⁹

Diante dos princípios estéticos, as instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, de forma estimulante, que preserve a identidade e singularidade da criança, bem como seu protagonismo infantil. Isso deve acontecer de maneira que desafie o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem, preservando sua autoestima e contribuindo para a cooperatividade e solidariedade, ampliando as possibilidades “de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades!”⁴⁰. Além disso, apropriando-se de diferentes linguagens e saberes que circulam a sociedade, cujos objetivos são definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.⁴¹

Nesse ínterim, os eixos e os princípios que compõem as DCNEI orientam as instituições de Educação Infantil na elaboração de suas propostas curriculares, as quais podem considerar alguns objetivos e condições para a organização curricular, dos quais destacam-se:

- 1)- As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- 2)- O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil;
- 3)- As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade;
- 4)- A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança;
- 5)- O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.⁴²

Na garantia da execução de uma prática pedagógica que vislumbre a criança como sujeito de direito que a instituição de ensino deve ser criada e implementada. Trazendo o cuidar e o educar como eixos indissociáveis da prática educativa, garantindo o respeito às diferenças e a manifestação religiosa, ou seja, a criança tem o direito de ter ou não uma religião e poder manifestar sua religiosidade, dentre outras questões pedagógicas. Tendo seus direitos de aprendizagem apontados na BNCC conforme a próxima seção.

³⁹ BRASIL, 2013, p. 98.

⁴⁰ BRASIL, 2013, p. 98.

⁴¹ BRASIL, 2013, p. 98.

⁴² BRASIL, 2010, p. 12.

1.2 Campos de experiências da BNCC para Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental pretende viabilizar a demanda feita pela LDB e Plano Nacional de Educação (PNE) como parâmetro de equidade, na tentativa de mitigar as grandes diferenças de oportunidades no processo educativo das crianças em suas regiões.⁴³ De forma que haja uma proposta de currículo considerado básico em nível nacional, busca equidade e redução das desigualdades curriculares no grande território continental.

Nesse contexto, a BNCC reitera a Educação Infantil com a concepção de criança no centro do processo educativo, considerando seus modos singulares e próprios de pensar, de sentir, de se expressar em um ambiente cultural, acolhedor e instigante, que permite que ela se aproprie de diferentes práticas sociais e constitua sua identidade, assim como sua subjetividade, na relação com o meio e com os outros, tendo a brincadeira um papel fundamental na consolidação das aprendizagens, inclusive é um dos direitos de aprendizagem.⁴⁴

A BNCC traz para a Educação Infantil dois eixos estruturantes – interações e brincadeiras – que se coadunam nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como nos objetivos de aprendizagem para as crianças, conforme imagem da Figura 1 a seguir:⁴⁵

⁴³ BRASIL, 2017, p. 23.

⁴⁴ BRASIL, 2017, p. 23.

⁴⁵ PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. p. 5. [online].

Figura 1: Educação Infantil na BNCC⁴⁶

Como visto, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras dessa etapa da Educação Básica. Por meio dessas experiências, as crianças podem

⁴⁶ BRASIL, 2017, p. 23.

construir e apropriar-se de conhecimentos, a partir de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.⁴⁷

A interação no brincar caracteriza o cotidiano da criança, trazendo muitas aprendizagens e potenciais para seu desenvolvimento integral. Nas interações e brincadeiras as crianças demonstram “expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”⁴⁸. É na relação entre as interações e brincadeiras que a criança vivencia e experiencia situações muito próximas à realidade, em que já aprende a lidar com determinadas situações conflituosas e frustrações, como disputar um brinquedo, e cumprir ou não uma regra de convívio social.

O brincar é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, juntamente com o conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento defendem que a criança aprenda por meio da convivência, do brincar e da participação.⁴⁹ Observa-se que esses direitos são colocados em práticas a partir dos campos de experiências que atuam desde a singularidade ao coletivo, como o eu, o outro e o nós, perpassando por questões matemáticas, comunicação, interação, campo científico dentre outros.⁵⁰

Nessa perspectiva, os campos de experiências apontam várias possibilidades de trabalho que devem considerar as experiências oriundas das relações que a criança estabelece com os saberes construídos na vida social, como, por exemplo, em casa e na instituição escolar em um contexto de diferentes culturas, que fazem parte do patrimônio cultural a que elas têm direito, mediadas por diferentes linguagens.

Os campos de experiências estão relacionados às faixas etárias, bem como a ampliação de conhecimentos a serem trabalhados com as crianças, conforme observado na Figura 2.

⁴⁷ BRASIL, 2017, p. 36.

⁴⁸ BRASIL, 2017, p. 36.

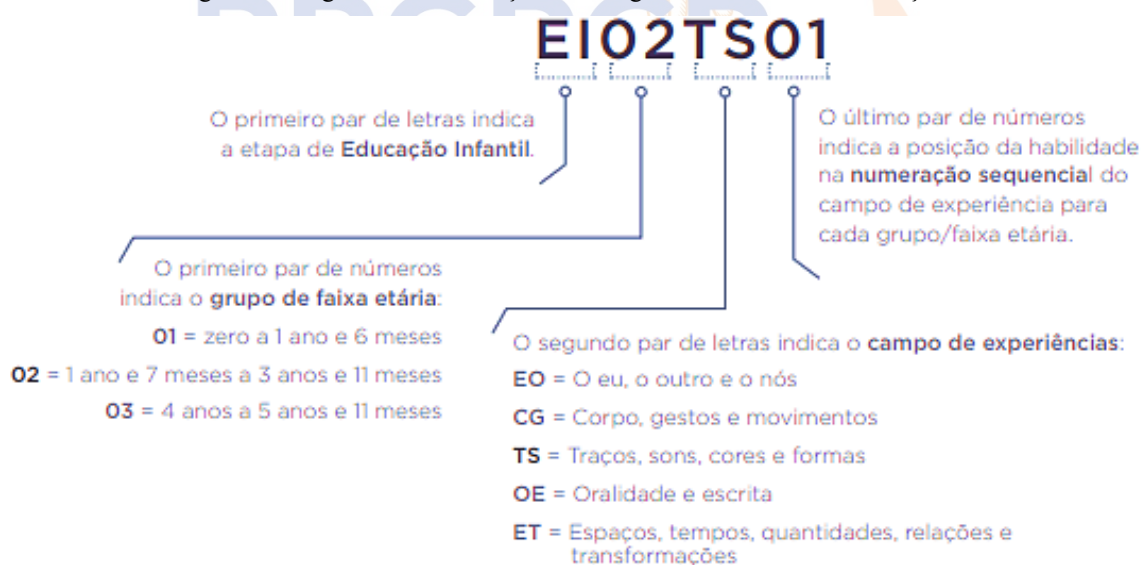
⁴⁹ BRASIL, 2017, p. 36.

⁵⁰ BRASIL, 2017, p. 23.

Figura 2: Campos de experiências: traços, sons, cores e formas⁵¹

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Observar no exemplo acima apresentado que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cujo detalhamento é explicada a seguir na Figura 3:

Figura 3: Imagem da identificação do código alfanumérico da Educação Infantil⁵²

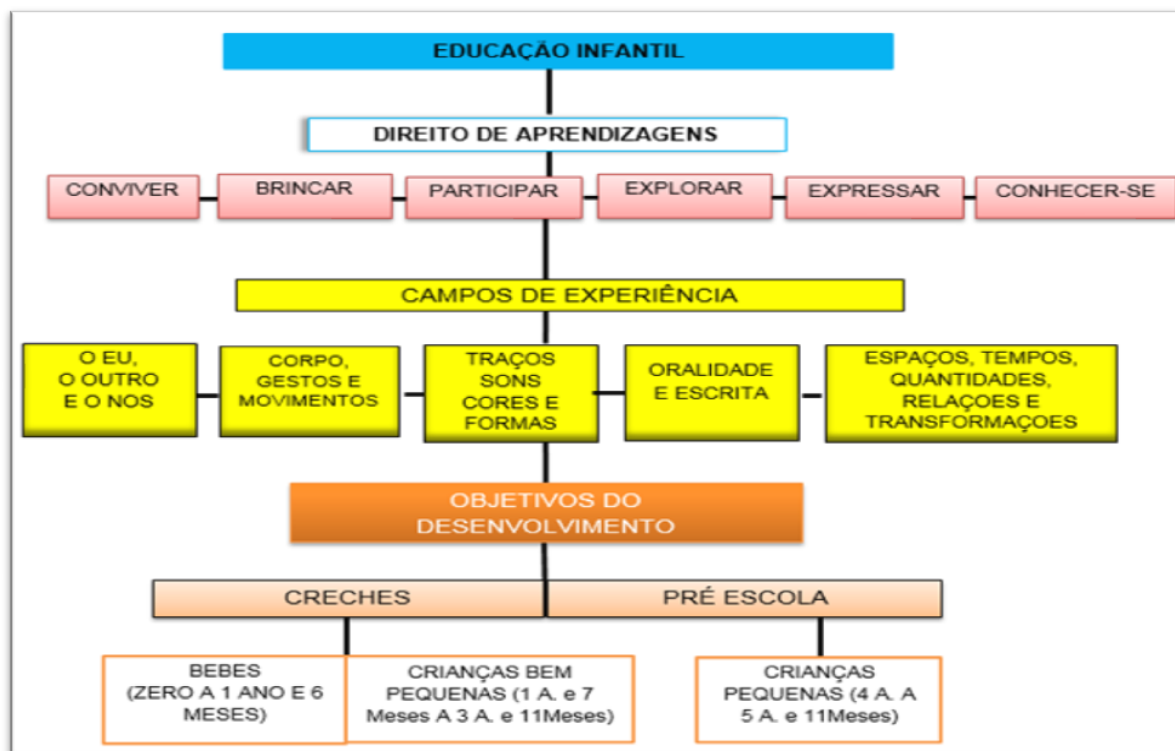
Observa-se que, conforme figura 3 acima, as duas primeiras letras indicam a etapa de ensino, nesse caso a Educação Infantil, seguidos de dois números que representa a nomenclatura de grupos ou faixa etária da turma; tendo na sequência duas letras que demonstram o campo de experiência, nesse exemplo acima são as letras TS que correspondem a traços, sons, cores e formas, como na Figura 4, abaixo. Os dois últimos números são a posição da habilidade na

⁵¹ BRASIL, 2017, p. 24.

⁵² BRASIL, 2017, p. 24.

tabela correspondente, na BNCC para a Educação Infantil. Assim, a proposta indicada pela BNCC para Educação Infantil está estruturada a partir da seguinte organização, conforme Figura 4:

Figura 4: Proposta de organização da Base Nacional Comum Curricular⁵³



A partir dessa composição, compreende-se que os direitos de aprendizagem precisam estabelecer um diálogo com os campos de experiências na estruturação das propostas pedagógicas, ampliando as experiências infantis nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem, oportunizando as interações e brincadeiras individuais ou coletivas, que contemplem as especificidades da Educação Infantil. Os direitos de aprendizagem, conforme a Figura 4 acima, representam ações que o/a professor/a não pode deixar de fora da proposta pedagógica da escola e de seu planejamento de ensino, observando o protagonismo das crianças no momento de aprender. Inclusive, atentando para a faixa etária da creche e da pré-escola, delimitando o que a BNCC categoriza as crianças da creche em: bebês (de zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e onze meses); e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e onze meses).⁵⁴

⁵³ BRASIL, 2017, p. 24.

⁵⁴ BRASIL, 2017, p. 24.

Entende-se que “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”⁵⁵. Nesse contexto, a BNCC define cinco campos de experiências que devem ser pensados de maneira integrada:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...].

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo [...] as crianças [...], exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam [...]. **Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar [...].

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro [...].

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.)⁵⁶.

Essa organização curricular dos campos de experiências tem como principal objetivo unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam à criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos da sua forma, com seu conhecimento e olhar infantil singular, sendo que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer –⁵⁷ se devem corroborar com o compromisso sociopolítico e pedagógico dessa etapa de ensino.

Para proteger e garantir de forma efetiva os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, precisa-se considerar a interação no interior do ambiente escolar, contribuindo para que elas possam socializar, brincar, participar, explorar, se expressar e se compreender, de forma a se conectar e aprender a conviver com as diferenças entre os indivíduos. Assim, “é preciso conviver com as pessoas, interagir com crianças e adultos, seja brincando, se divertindo, seja em qualquer tarefa do dia a dia, de formas diferentes”⁵⁸. Nesse contexto, observa-se que conviver e brincar são direitos de aprendizagens essenciais para as crianças.

Nesses aspectos, as brincadeiras devem ser inseridas em contextos diversos e interativos, assim como valorizadas, com o objetivo de desenvolvimento da criatividade, da emoção e da imaginação. Já sobre a cultura, torna-se necessário ir além do observar ao redor

⁵⁵ BRASIL, 2017, p. 38.

⁵⁶ BRASIL, 2017, p. 38-40.

⁵⁷ PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021, p. 7.

⁵⁸ PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021, p. 7.

do que a arte, a ciência e a tecnologia oferecem, de forma a interagir com as diferentes linguagens.⁵⁹ Considerando a possibilidade de articular este trabalho a partir de diferentes arranjos que possibilitem a construção de sentidos para as crianças no seu processo de apropriação de conhecimentos, a opção de articular um trabalho a partir de “campos de experiência” inclui a necessidade de criar uma relação de interdependência entre os campos para que não haja segmentação e fragmentação dos processos de conhecimento, de modo que cada campo de experiência ofereça um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos da cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar as aprendizagens.

Nessa perspectiva, compor a parte diversificada do Currículo na Educação Infantil deve afirmar a condição da criança como sujeito de direito e produtora de cultura em seu desenvolvimento integral, considerando suas dimensões cognitivas, físicas, afetivas, sociais e culturais. Além disso, observando as especificidades infantis e partindo da premissa que o currículo não é um instrumento estático e que articula um movimento dinâmico na organização do trabalho pedagógico, concebendo que os campos de experiências convergem na estruturação dos projetos escolares para a sistematização do trabalho na Educação Infantil e que as elaborações dos objetivos de desenvolvimento devem corresponder às necessidades do contexto, a partir da organização de um núcleo temático que englobam conhecimentos articulados com as diferentes linguagens.⁶⁰

Com isso, os objetivos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem vislumbrar a garantia do “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”⁶¹. Nessa perspectiva, o/a professor/a deve assumir o trabalho pedagógico com as crianças por meio de projeto, haja vista que é a possibilidade de organizar um currículo que tenha sentido e seja significativo, promovendo processos de pesquisa, oportunizando às crianças exercerem a crítica, problematizar conceitos, opinar, construir argumentos e refletir coletivamente sobre os processos de aprendizagem, significando os conteúdos relacionando-os aos contextos e interações vivenciadas em um movimento de apropriação de conhecimentos.

⁵⁹ PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021, p. 7.

⁶⁰ BRASIL, 2010, p. 18.

⁶¹ BRASIL, 2010, p. 16.

Nesse contexto, os projetos criam uma estratégia significativa, o que implica considerar o que as crianças já sabem, organizando um planejamento que possa ampliar e aprofundar os conhecimentos não simplificando ou compartimentalizando os saberes. Assim, de acordo com Kramer:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.⁶²

Dessa forma, a democratização do conhecimento e do currículo na Educação Infantil, apresenta a partir dessa opção metodológica a possibilidade de articular os diferentes conhecimentos propostos nos campos de experiência, contribuindo para a formação humana das nossas crianças, assegurando a autonomia das instituições educativas na definição de suas propostas pedagógicas.

As crianças são seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos. Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.⁶³

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 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.⁶⁴ Por isso, torna-se essencial discutir sobre as brincadeiras na próxima seção.

⁶²KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, a. XVIII, n. 60, dez., p. 15-35, 1997. p. 19. [online].

⁶³ BRASIL, 2017, p. 36.

⁶⁴ BRASIL, 2017, p. 36.

1.3 A importância das brincadeiras na Educação Infantil

A brincadeira na infância possibilita diversas aprendizagens, desenvolvendo habilidades relacionadas às múltiplas linguagens, à cognição, aos valores e à sociabilidade.⁶⁵ Segundo Vygotsky, "quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais"⁶⁶.

De acordo com Cristina Herculana do Nascimento Silva, Maria Orilene Portela de Carvalho e José Reginaldo Feijão Parente, o momento do brincar é quando a criança deixa fluir sua imaginação, apontando contribuições para a interação e a socialização, contribuindo para o desenvolvimento da criança.⁶⁷

A importância das brincadeiras na Educação Infantil vem sendo apontadas no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), datado de 1998, ao descrever sobre os jogos e brincadeiras nas diferentes faixas etárias dessa etapa da educação. Nele se estabelece que brincar constitui-se em uma das atividades essenciais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, de forma que possa se comunicar por meio de gestos, sons e possuir determinado papel na brincadeira, possibilitando que desenvolva a imaginação, fazendo da fantasia e da criatividade elementos importantes para que a criança aprenda na relação entre as pessoas.⁶⁸

Conforme o RCNEI, "os momentos de jogo e brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural"⁶⁹. Nesse documento, argumenta-se que o jogo e a brincadeira devem ser uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou a potencialização de conhecimentos, ressaltando que o espaço natural do jogo e da brincadeira favorece para que a aprendizagem de conteúdos se dê por meio dessas atividades, e que a participação ativa das crianças, a natureza lúdica e prazerosa fortaleça essa concepção, inclusive porque reitera que a criança aprende brincando.⁷⁰

⁶⁵ PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021, p. 1.

⁶⁶ VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 17.

⁶⁷ SILVA, C. H. do N.; CARVALHO, M. O. P. de; PARENTE, J. R. F. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–7, 2021. p. 2. [online].

⁶⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 200.

⁶⁹ BRASIL, 1998, p. 200.

⁷⁰ BRASIL, 1998, p. 210.

Apesar das crenças que envolvem a brincadeira como uma atividade natural e auto instrutiva, algumas investigam sobre seu significado e conteúdo tem revelado a aproximação do jogo como um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significações, e como uma estratégia didática com a finalidade de aprendizagem.⁷¹ “Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes”⁷².

Observa-se que o RCNEI aponta o jogo e a brincadeira como estratégias metodológicas para o desenvolvimento das atividades, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil, o que vislumbra como referência a importância do brincar na aprendizagem, trazendo em seu bojo a ludicidade, como, por exemplo, nos jogos matemáticos e de escritas, que devem ser de fácil acesso às crianças na sala de aula, para que possam ter um ambiente alfabetizador, com jogos gráficos, caça-palavras, forca, cruzadinha, dentre outros.⁷³

A forma como o ambiente de aprendizagem está estruturado e organizado deve favorecer ao faz-de-conta, pois

A criação de ambientes para brincar no interior ou fora da sala de aula possibilita a ampliação contextualizada do universo discursivo, trazendo para o cotidiano da instituição novas formas de interação com a linguagem. Esse espaço pode conter diferentes caixas previamente organizadas pelo professor para incrementar o jogo simbólico das crianças.⁷⁴

Portanto, pensar e planejar os brinquedos pedagógicos que devem compor a sala de aula, assim como outros espaços educativos da escola, é muito importante para o desenvolvimento intelectual da criança, essencialmente para o processo de ensino e aprendizagem.

Outro documento que vem demarcando as brincadeiras são as DCNEI que, em seu artigo 4º, discute a respeito das propostas pedagógicas dessa etapa da educação, que deverão considerar que a criança está no centro do planejamento curricular, sendo vista como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas 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”⁷⁵.

⁷¹ BRASIL, 1988, p. 211.

⁷² BRASIL, 1988, p. 211.

⁷³ BRASIL, 1998, p. 153.

⁷⁴ BRASIL, 1998, p. 153.

⁷⁵ BRASIL, 2010, p. 19.

Nessa construção, a brincadeira evolui até as unidades temáticas sistematizadas,⁷⁶ constituindo-se em fator desencadeador da aprendizagem que deve ser construída, pensada e manipulada, até que se alcancem os objetivos planejados,⁷⁷ considerando que o meio é que conduz à compreensão de determinadas unidades temáticas nas diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto e sentido, o lúdico é a forma, metodologia ou estratégia de ensino que o/a professor/a deve colocar em prática no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma correlação entre o conteúdo de forma lúdica por meio da brincadeira.

Isso ocorre por meio do lúdico, cujo significado vem de *ludus*, do latim, derivada de *ludere*, que segundo Johan Huizinga significa “ilusão” ou simulação, o que representa a capacidade de dar outro sentido às vivências. Vale ressaltar que as crianças brincam porque gostam de brincar de forma livre, em liberdade.⁷⁸ Ampliando tal definição que permita compreender sua importância no processo de ensino e aprendizagem, tem-se o entendimento de Santa Marli Pires dos Santos, para a qual a palavra lúdica equivale a brincar, em que “neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e brincadeiras, sendo relativa à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e, em especial, da vida da criança, desde o início da humanidade”⁷⁹.

Para Tizuko Morchida Kishimoto, o jogo possibilita inúmeras formas de representação da criança, bem como de suas múltiplas inteligências, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive para o desenvolvimento infantil. As situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo/a professor/a com vistas a estimular a aprendizagem, por meio da dimensão educativa. Nessa perspectiva, utilizar o jogo significa transportar para o campo do ensino e aprendizagem condições necessárias para ampliar a construção do conhecimento.⁸⁰

Segundo Rosely Palermo Brenelli, o jogo estimula a atividade construtiva da criança, valorizando a aprendizagem como exploração e descoberta, relacionada ao cotidiano, podendo ser utilizado em todas as etapas da Educação Básica, já que se constituem elementos estimuladores do desenvolvimento, respeitando os níveis de conhecimento, a estrutura que permita à criança desenvolver o pensamento crítico e autônomo.⁸¹

⁷⁶ ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 42.

⁷⁷ ALMEIDA, 2003, p. 48.

⁷⁸ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 8.

⁷⁹ SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 57.

⁸⁰ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994. p. 108.

⁸¹ BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papirus, 2007. p. 28.

Para Alves, o lúdico é como se fosse um disfarce, que propõe mudanças na forma de exceção das ações, seja verbal, escrita ou corporal, pois faz parte da forma como é estabelecida as relações sociais. Nesse sentido,

O caráter lúdico constitui uma espécie de disfarce – ou ao menos habilita a criança a disfarçar-se – que envolve alguma proposta de mudança de identidade, um fingimento que se concretiza, por exemplo, no uso da roupa emprestada dos pais, na estrela do xerife, na roupa de super-herói, enfim, no enredo da brincadeira/jogo. Disfarçar-se é uma das grandes paixões humanas e que possui grande valia para o convívio social, civilizado. É uma atitude eminentemente social que regula ou desregula a relação com o outro e que depende de uma convenção socialmente compartilhada, para poder tornar-se efetiva. É convencionado socialmente que o lúdico – isto é, as brincadeiras e os jogos – são atividades que servem ao espírito infantil. Em outras palavras, a convenção social que segue a modernidade reconhece no lúdico um comportamento próprio da criança, peculiar à sua natureza, às suas necessidades e seus interesses.⁸²

De acordo com Juliana Pastro, o enfoque a ser dado para a questão da solidariedade é próximo à ideia de generosidade, no sentido de doar-se a alguém, por meio de ajuda de forma desinteressada. Desse modo, a solidariedade é entendida como expressão concreta do respeito, caracterizando sentimentos de interdependência e pertinência, por meio do compartilhamento de interesses e ideais, haja vista a repercussão de atos na vida coletiva.⁸³ Segundo Saura, o lazer, o brincar e as expressões lúdicas provocam uma relação com o conhecimento, envolvendo a ciência em termos de parâmetros de sensibilidade, de cooperação, complicação e complexidade.⁸⁴

Santos compreende não ser possível imaginar apenas em uma ética para os jogos e brincadeiras, desvinculada da sociedade, haja vista que as atividades lúdicas se manifestem em um contexto sociocultural.⁸⁵ De acordo com Santos:

Os princípios éticos que são alcançados no fim do desenvolvimento do juízo moral referem-se ao conteúdo universal da justiça: a igualdade entre os seres humanos e o respeito à sua dignidade, sua liberdade e sua autonomia. Os princípios de justiça, segundo vários filósofos, demonstram que a justiça requer que seja considerado o ponto de vista de todas as pessoas implicadas em uma situação e equilibrar tais perspectivas. Só assim há uma ação justa e correta e é só desse modo que as pessoas atendem plenamente, à necessidade moral de respeito aos demais. Portanto, seguir

⁸² ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, L. (Org.). *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 45-46.

⁸³ PASTRO, Juliana. Influência dos jogos coletivos no desenvolvimento de atitudes sociais: respeito mútuo e solidariedade. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 10, n. 21, p. 1-13, jan./jul., 2015. p. 6.

⁸⁴ SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, jan./mar. 2014. p. 166.

⁸⁵ SANTOS, Boaventura Souza, *apud* KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 17.

conforme sua consciência e guiar-se por princípios éticos auto escolhidos de caráter universal é agir de modo correto.⁸⁶

Segundo as explicações de Maria da Conceição Benfica Radespiel, nos jogos e brincadeiras, a solidariedade deve ser exercida e valorizada à medida que o vencedor não provoca e não humilha o vencido, construindo uma relação social e agradável, estabelecendo respeito mútuo, justiça, dignidade e solidariedade de forma autônoma entre as crianças e construindo valores éticos nas interações.⁸⁷ O ato de ganhar e perder faz com que a criança aprenda a ter humildade. Os ensinamentos religiosos significam manter-se humilde, relacionar-se a resistir ao orgulho e à vaidade, o que tem relação com a ética, a justiça e a dignidade. Isso ensina as crianças a assumirem uma postura contrária à fraude, aprendendo a ter um ensino do justo e da verdade, do equilíbrio e do bem viver.⁸⁸

As brincadeiras podem ser coletivas ou individuais, competitivas ou cooperativas, não assumindo dessa forma a competitividade entre as crianças, promovendo valores positivos, como a solidariedade, a justiça e a ética dos jogos e brincadeiras.⁸⁹ Neves e Pereira afirmam que a interação entre as crianças, seja em um jogo educativo ou não, fortalecem as relações professor/a e criança, fortalecendo as relações do binômio ensino e aprendizagem.⁹⁰ Além disso, as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento das crianças e provoca mudanças significativas nas relações interpessoais, podendo mudar as relações intrapessoais. Desse modo, a atividade lúdica serve de mediação entre o mundo relacional e o mundo simbólico.⁹¹

Observa-se, portanto, que utilizar brincadeiras pode ser uma proposta inovadora e dinâmica para se trabalhar princípios e valores éticos, visto permitir que fossem trabalhadas posturas, tais como solidariedade, fraternidade, respeito e confiança.⁹²

Para Paula Falcão, os jogos e brincadeiras apresentam uma dimensão muito maior do que imaginamos, tendo em vista que fazem correlação com a vida real. Isso ocorre no plano físico, emocional, mental e espiritual. Nessa seara,

Os jogos e brincadeiras lúdicas vão muito além do que pode ser visto no plano físico, pois a forma com que os jogadores se comportam reflete a maneira como jogam o

⁸⁶ SANTOS, 2013, p. 28.

⁸⁷ RADESPIEL, Maria da Conceição Benfica. *Alfabetização sem segredos: novos tempos do ensino fundamental*. Contagem: IEMAR, 2000. p. 33

⁸⁸ RADESPIEL, 2000, p. 33.

⁸⁹ RADESPIEL, 2000, p. 34.

⁹⁰ NEVES, Marcos César Danhoni; PEREIRA, Ricardo Francisco. *Divulgando a ciência: de brinquedos, jogos e do voo humano*. Maringá: LCV, 2006. p. 101.

⁹¹ NEGRINE, Airton. *Recreação na hotelaria: pensar e fazer o lúdico*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001. p. 28-29.

⁹² FLORENTINO, Hugo da Silva; OLIVEIRA, Laryssa Abílio; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Jogos Cooperativos: uma proposta inovadora para o ensino da Educação Ambiental. *Revista Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza*, UFCG, v. 1, n. 2, p. 166-178, dez., 2017. p. 167.

jogo da vida. O ser humano organiza suas ações em quatro planos: a) o plano físico, onde acontece tudo o que se refere ao nosso corpo e à nossa energia vital; b) o plano emocional, onde acontecem os sentimentos, emoções, relacionamentos e vida social e afetiva; c) o plano mental, onde temos ideias, pensamentos, fazemos planos para o futuro e tentamos encontrar a solução para os nossos problemas; d) o plano espiritual, a nossa conexão com o universo. Ressalta-se, porém, que o plano espiritual não tem a ver necessariamente com religião, embora a religião faça parte dele. O plano espiritual tem a ver com as nossas maiores buscas, com querer saber o que estamos fazendo aqui, por que estamos vivos, e com a busca da nossa sabedoria interior, daquele sentimento de “pertencer”, de saber que se está fazendo exatamente o que se veio fazer aqui.⁹³

Nesse sentido, o lúdico permite à criança construir o mundo do jeito que gostaria que fosse, sendo que se apresenta como parte integrante do ser humano, se constituindo nas interações sociais.⁹⁴ A partir desse conteúdo, destacam-se as brincadeiras e jogos cooperativos como:

a) *de resultado coletivo*: são jogos em que existe a divisão em duplas ou mais equipes, em que uma joga contra a outra e dependem do esforço de participação coletiva de cada grupo e o objetivo é alcançado com todos jogando juntos; b) *de quebra-gelo e integração*: são jogos de abertura, nomes, ação, folia, musicais e dança. São jogos rápidos, com muita ação e gasto de energia. Unem o grupo, ajudando os participantes a memorizarem o nome de cada um na socialização e descontração; c) *de toque e confiança*: são jogos que ajudam os participantes a perceberem como lidam com a confiança em seu cotidiano. Devem ser introduzidos após um momento inicial de integração, trabalhando gradativamente os objetivos traçados; d) *de fechamento*: por meio desses jogos os participantes podem se posicionar em relação ao grupo e a si mesmo, transferindo o que foi vivenciado para seu cotidiano.⁹⁵

Outra vantagem das brincadeiras e jogos é que podem ser construídos por meio de cooperação, a partir do auxílio de/as professores/as no processo de construção, visando o aprendizado por meio da paz.⁹⁶

Retomando os aspectos legais, o artigo 227 da Constituição Federal (CF) de 1988⁹⁷ afirma o direito de brincar, o que apresenta preceitos em relação à infância, haja vista que contém o reconhecimento dos direitos da criança e da proteção integral. Esse mesmo artigo, traz os direitos fundamentais da criança tais como: o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.⁹⁸

⁹³ FALCÃO, Paula. *Criação e adaptação de jogos em T&D*. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008. p. 33.

⁹⁴ FALCÃO, 2008, p. 35.

⁹⁵ SILVA; COSTA, 2013, p. 10.

⁹⁶ SILVA; COSTA, 2013, p. 12.

⁹⁷ BRASIL, 1988, p.38.

⁹⁸ SOUZA, Eloá Franco. *Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental*. Lins: Unisalesiano, 2013, p. 19-20.

Já o princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) afirma que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas”.⁹⁹ Assim como, os artigos 4º e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁰⁰ que reafirmam esses direitos.

O ECA, em consonância com a Constituição Federal de 1988, estabelece no artigo 15 que as crianças são titulares de liberdade, respeito e dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento. Já no artigo 16 estabelece o direito à liberdade, compreendendo os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se. Por último, o artigo 59 se refere ao esforço que os entes federados – Municípios, Estados e União –, em conjunto, devem proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.¹⁰¹

Um estudo de Manuel Sarmiento reforça a ideia de uma renovação contemporânea dos estudos sociológicos da infância, tendo em vista que se vem caminhando com um efeito de invisibilização das crianças como atores sociais. Entretanto, a análise da infância como categoria sociológica geracional é mais recente. Por conta disso, designa-se corrente de nova Sociologia da Infância, frente aos paradoxos atuais: nunca como atualmente as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções, ao mesmo tempo em que a nunca como agora a infância apresenta elevados índices de exclusão e de sofrimento. A “imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”¹⁰².

Nesse contexto, a educação tem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que apresentam práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, em que devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.¹⁰³ Apontando nos princípios éticos as brincadeiras no campo de sua autonomia a partir da escolha das brincadeiras que desejam realizar.¹⁰⁴ Já nos princípios estéticos apresenta na perspectiva da valorização da ludicidade, respeitando a singularidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.¹⁰⁵ Nesse princípio,

⁹⁹ FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA É UM ÓRGÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNICEF/Brasil, 1948. p. 4. [online].

¹⁰⁰ BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. p. 1.

¹⁰¹ SOUZA, 2013, p. 19-20.

¹⁰² SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 1-4.

¹⁰³ BRASIL, 2013, p. 99.

¹⁰⁴ BRASIL, 2013, p. 87.

¹⁰⁵ BRASIL, 2013, p. 88.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.¹⁰⁶

Cabe à instituição enquanto equipamento estatal a responsabilidade de criar situações de aprendizagem, sem perder de vistas seus fins e objetivos para com a Educação Infantil, atentando para o cumprimento do Projeto Político Pedagógico elaborado pela comunidade escolar, bem como o olhar para a criança como sujeito de direitos e protagonista no seu aprendizado. Nas DCNEI, as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento e processo avaliativo das crianças, garantindo “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”¹⁰⁷.

Outro documento importante nessa discussão é a BNCC, pois traz o brincar como um direito de aprendizagem, em que a criança deve

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.¹⁰⁸

Nesse sentido, a BNCC afirma que o brincar é essencial para o aprendizado e o desenvolvimento da criança, mediante a brincadeira ela aprende de forma lúdica e prazerosa, perpassando pela socialização com outras crianças e adultos. Além disso, a brincadeira é uma forma de expressar e demonstrar sentimentos, assim como adquirir novas experiências, interagindo com o outro, bem como, produzindo e respeitando regras de convívio social.¹⁰⁹

Observa-se que a Educação Infantil deve ser pautada nas interações e brincadeiras. Então, segundo Oliveira,

A brincadeira de um grupo de crianças com as quantidades e as incessantes tentativas de ordenar os objetos ou de representá-los em papel pode resultar na construção de diferentes estratégias de resolução de problemas, antes que possam nomear tudo isso que aprenderam em explorações como sendo matemática, também podem investigar

¹⁰⁶ BRASIL, 2013, p. 88.

¹⁰⁷ BRASIL, 2013, p. 100.

¹⁰⁸ BRASIL, 2017, p. 36.

¹⁰⁹ BRASIL, 2017, p. 36.

muito sobre o equilíbrio em suas esculturas de argila, antes que saibam que ali já estão princípios da física.¹¹⁰

Registra-se a partir da citação acima, que por meio da brincadeira como uma estratégia metodológica a criança acessa o mundo do conhecimento científico. Dessa forma, a brincadeira é um espaço para ampliar e adquirir conhecimentos, explorar sentimentos e valores, assim como desenvolver habilidades. Daí a importância do planejamento do/a professor/a com vista a um currículo intencional, político e consciente. Conhecendo as diretrizes e promovendo o estímulo da criança pela busca do conhecimento. Torna-se imprescindível que a brincadeira tenha um papel central, já que por meio dela as crianças interagem e compreendem o mundo.¹¹¹ Assim, conhecer o papel do/a professor/a torna-se essencial no campo desta discussão.

1.4 O/A professor/a de Educação Infantil

Existe evidência histórica sobre a infância nas sociedades ocidentais e patriarcais que mostra que a responsabilidade primária pelas crianças (desde o nascimento até os sete anos) está inteiramente nas mãos das mulheres. A imagem do/a professor/a como principal profissional neste novo cenário de ensino desnaturalização de fatos relacionados à presença da religiosidade no cotidiano e da desmistificação,¹¹² de religiosidade naturalizado e aprendizagem, consolidou-se ao longo dos séculos na Europa com a institucionalização de um espaço exclusivo para a Educação Infantil a partir do século XVIII. Nosso conhecimento dos ambientes da primeira infância fornece um vislumbre de qual deveria ser a função desse/a profissional, um papel que é instigado pelas percepções sobre creches, pré-escolas e as populações atendidas nesses ambientes.¹¹³

Na Resolução nº 3, de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram fixadas as qualificações mínimas para se lecionar no país:

Art. 4º. O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima:

I - Ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;

¹¹⁰ OLIVEIRA, Z. R. de. *O trabalho do professor na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019. p. 297.

¹¹¹ PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021, p. 6.

¹¹² Desmistificação vai ao encontro de desmistificar conceitos e nomenclaturas que são direcionadas às pessoas de forma preconceituosa. Aplicação da palavra: “A desmistificação de ideias construídas por grupos religiosos opressores a respeito das religiosidades afro-brasileiras também são estratégias de combate contra o racismo”. TORRES, Maycon Rodrigo da Silveira; MARTINS, Natasha. Intolerância religiosa e a demonização de religiões de Matriz Africana na “Pandemônia”. *Revista Relegenshréskeia*, UFPR, v. 10, n. 1, p. 301-319, 2021. p. 315.

¹¹³ LASCARIDES, C.; BLYTHE, H. *History of early childhood education*. Abingdon: Routledge, 2000. p. 24

II - Ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

III - Formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.¹¹⁴ (BRASIL, 1997, p. 1).

Para aqueles que ingressaram antes do dia 23 de abril de 1999, no curso de nível médio, foi assegurado a conclusão dos estudos devido às normas vigentes da época, bem como seus currículos, sendo assim habilitados para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do fundamental.¹¹⁵

Capuzzo e Araújo consideram a promulgação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia como uma vitória para os/as professores/as da Educação Infantil, pois deliberaram esse currículo como foco de sua formação, obtendo grandes avanços na LDB. Embora esses avanços, quando analisado as alterações contidas na LDB/1996, é evidenciado uma tendência atual de formação continuada para professores/as da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio na modalidade normal.¹¹⁶

A Consulta: A Secretaria Municipal de Assistência Social, Supervisão Geral de Planejamento e Controle da Prefeitura do Município de São Paulo, após longas e detalhadas reflexões sobre as condições de formação do pessoal que legalmente deve ser considerado habilitado para cuidar e educar as crianças de 0 a 6 (zero a seis) anos de idade, nas escolas de Educação Infantil, concluiu o seu expediente, com a seguinte síntese: “

1 – Os quadros de recursos humanos nas creches devem ser constituídos apenas por professores ou admite-se a possibilidade de outro profissional – educador não docente – trabalhando em conjunto com o professor, ou mesmo sem este?

2 – Em se admitindo a presença de profissional que não o professor, trabalhando diretamente com crianças em creches, qual a formação a ser exigida nos novos concursos e qual o prazo para que os profissionais atualmente em exercício venham obter a formação mínima?

3 – Poderão estes profissionais integrar os quadros do magistério e os respectivos planos de Carreira e Remuneração”.

Como amparo legal à questão proposta, citamos o documento mais recente, proveniente do Congresso Nacional: O Plano Nacional de Educação que, entre os objetivos e metas estabelece entre outras.

Art. 6 – A partir da vigência deste plano, somente admitem novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico, de nível superior [...]

8 – Assegurar que, em dois anos, todos os municípios tenham definido sua política para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais. [...]

¹¹⁴ BRASIL, 1997, p. 1.

¹¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 39/2003*, consulta tendo em vista habilitação profissional de professores. Brasília: CNE, 2003. p. 12

¹¹⁶ CAPUZZO, D. de B.; ARAÚJO, D. S. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da Educação Infantil: conquistas e tensões. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 83–102, 2016. DOI: 10.31639/rbpf.v8i14.134. p. 93. [online].

9 – Assegurar que, em três anos, todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.¹¹⁷

Pela razão da Educação Infantil ser classificada como a primeira etapa da Educação Básica e fazer parte do Sistema Educacional, possibilita-se a criação de programas educacionais que não separam o cuidado da educação. Outra vantagem é que a LDB legitima a exigência de que os profissionais da Educação Infantil realizem essa formação, ao trazer a formação dos/as professores/as da Educação Básica para o âmbito do Ensino Superior e até mesmo reconhecer a modalidade Normal como formação básica para lecionar na Educação Infantil.¹¹⁸

Ao recapitular o Parecer CNE/CEB nº 24/2007, observa-se que esse dispositivo legal passa a apresentar os/as professores/as da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, sendo compreendido como uma função de ensino exercidas por professores/as, na categoria de profissionais da educação, isso sendo válido para todos os níveis da Educação Básica presencial, ou seja, o que engloba a Educação Infantil (creches e a pré-escola).¹¹⁹

Segundo o parecer do Ministério da Educação, no ano de 2008, muitos profissionais habilitados para lecionar e atuar efetivamente como professores/as de Educação Infantil ocupavam formalmente cargos e exerciam funções fora da docência, recebendo diferentes títulos como auxiliar de desenvolvimento infantil, monitor, auxiliar, recreador, entre outros. De fato, esses profissionais possuíam nomes diversos e, desde que tivessem formação adequada para lecionar, sido aprovados em concursos públicos e possuíssem plano de carreira, assim como os demais profissionais com obrigações análogas a de professor/a, isso não representava grande problema. Recomendava-se que todos fossem chamados de professores/as se essas condições fossem atendidas.¹²⁰

No ano de 2009, foi homologado o documento Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, onde foi estabelecida as quantidades de crianças por sala de aula, em uma relação numérica professor/a-aluno/a - criança, com o objetivo de promover melhor condições de trabalho para os/as

¹¹⁷ BRASIL, 2002, p. 1-2.

¹¹⁸ BORGES, M. do S. de R. O profissional da educação infantil: sua formação específica, perspectiva, avanços e conquistas. The professional of the pre-school education: it specific formation, perspective, advances and achievements. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 9510–9523, 2019. p. 9.516. [online].

¹¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*, fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009. p. 3.

¹²⁰ BRASIL, 2008, p. 4.

docentes, uso do investimento público, e aumentar a qualidade da educação, nas etapas de Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.¹²¹

A campanha em defesa da formação dos profissionais da educação recomenda que a formação dos/as professores/as dos anos iniciais e do ensino fundamental ocorra apenas em curso superior de nível superior (licenciatura em pedagogia). Contudo, os/as gestores/as municipais e estaduais defendem a manutenção da formação no ensino médio, afirmando que faltam profissionais com nível superior para atender a demanda, principalmente nas regiões. Tema atual, tendo em vista pesquisas que apontam para um "apagão na docência" nas próximas décadas e o incentivo financeiro que o Governo quer dar aos jovens que optarem por licenciaturas na graduação. Norte e Nordeste do país. Além do mais, muitas escolas normais ainda estão disseminadas pelo país, onde seus/suas alunos/as-crianças e professores/as defendem a ideia de manter professores/as com nível inicial de formação.¹²²

Por motivos históricos, vários municípios ainda mantêm em seus quadros de funcionários, sob várias denominações, como recreador, agente de desenvolvimento infantil, monitor de creche e outros, designados para trabalhar em creches. Na época em que foram contratados, a exigência de formação em magistério não era necessária, pois a creche ainda não era considerada uma instituição educacional. É relevante destacar que muitos desses funcionários, após a promulgação da Lei no 9.394/96, conseguiram a formação de professores, alguns até mesmo através de programas de formação financiados pelo governo, utilizando recursos financeiros destinados à manutenção e avanço do ensino.¹²³

Mesmo que atualmente haja muita atenção à formação de professores/as na área da Educação Infantil, ainda há um embate entre a realidade e a legislação, pois como mencionado anteriormente, no Brasil, ainda existem muitos/as professores/as desatualizados/as, trabalhando na Educação Infantil sem possuir formação mínima para o exercício do magistério em nível médio.¹²⁴

Em algumas cidades, embora alguns profissionais trabalhem como professores/as, eles/as não se candidatam a esse cargo, mas sim a cargos como monitor, assistente, recreador e educador. Em alguns casos, estes/as profissionais conseguem exercer a profissão docente através do direito interno e gozam dos mesmos direitos e condições que exercem nos cargos

¹²¹ BRASIL, 2009, p. 41-42.

¹²² CAPUZZO; ARAÚJO, 2016, p. 93.

¹²³ BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº: 7/2011*. Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB. Brasília, 2011. p. 2.

¹²⁴ BORGES, 2019, p. 9.517.

docentes. Posteriormente, na sequência de uma decisão judicial, os municípios foram forçados a rever a situação e a excluir os profissionais acima mencionados da profissão docente. Atualmente, apesar de continuarem trabalhando como docentes na Educação Infantil, estes possuem outros títulos profissionais e recebem menos que os/as professores/as.¹²⁵

Não obstante de apresentar essa realidade de forma integrada, o PNE 2014-2024 apresentou na Meta 15 a proposta de que até o final da década todos/as os/as docentes da Educação Básica terão que apresentar graduação específica em nível superior e adquirir cursos nas áreas onde atuam. No que diz respeito ao ensino básico como um todo, pode-se dizer que a meta estabelece que até 2024 os/as professores/as que trabalham com crianças dos 0 aos 5 anos também terão acesso ao ensino superior, tal como os seus colegas que trabalham no fundamental e médio; já que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica.¹²⁶

É assegurado um piso salarial para os docentes da Educação Básica, incluindo os/as professores/as da Educação Infantil:

Parágrafo único: As disposições da Lei nº 11.738/2008, se aplicam a todos os profissionais do magistério das redes públicas de ensino, efetivos ou não, independentemente do seu regime de contratação, que lecionam ou atuam no suporte pedagógico à docência em todas as modalidades de ensino da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil. Art. 2º A aplicação da referida lei compreende, de imediato, o pagamento ao magistério do piso salarial profissional nacional; a limitação de, no máximo, 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho docente para atividades de interação com os educandos, devendo o 1/3 (um terço) restante, no mínimo, destinar-se a atividades extraclasse; e criação ou adequação dos planos de carreira dos profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.¹²⁷

Essa etapa da educação básica apresenta maior concentração de docentes com remuneração inferior em relação aos/as demais professores/as das outras etapas e níveis de ensino, variando de um a dois meses de salário-mínimo por mês. Tal comparação considera as seguintes variáveis: formação, horas trabalhadas e vínculo empregatício. Percebe-se, portanto, que existe uma falta de compromisso das políticas públicas com os/as professores/as da Educação Infantil, implicando na qualidade das ações desenvolvidas com as crianças.¹²⁸

Na Educação Infantil deve ser assegurado a formação inicial com nível de ensino superior, com um currículo específico relativo à etapa educacional. Consistente com o projeto de LDB em tramitação no Senado e já aprovado na Câmara Federal, a Política estabelece que

¹²⁵ BRASIL, 2008, p. 1.

¹²⁶ CAPUZZO; ARAÚJO, 2016, p. 94-95.

¹²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2012. p. 21

¹²⁸ BORGES, 2019, p. 9.514.

“condições deverão ser criadas para que os profissionais da Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima exigida, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos.”¹²⁹

Portanto, não há dúvida de que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e é obrigatória, o que significa que a ausência da sua oferta pode ser considerada uma infração penal e de responsabilidade das autoridades competentes. Assim, não resta dúvida que aqueles que atuam em atividades educativas que envolvem interações com as crianças também são professores/as e, deste modo, a regulamentação relativa à jornada de trabalho se emprega a esses funcionários. Desse modo, não só aqueles com qualificações de nível superior podem tornar-se professores/as da Educação Infantil.¹³⁰ Entretanto, ao longo da história da educação, principalmente da Educação Infantil ficou constatado que essa etapa, assim como as demais, requer nível superior como requisito mínimo para atuação, com vista à melhoria do atendimento, sucesso e qualidade socialmente referenciada da educação.

Como dito, o eixo curricular da Educação Infantil é a interação e a brincadeira. Levando em conta esses eixos, torna-se crucial relacioná-los com as dimensões religiosas e a formação humana da criança.¹³¹ Nos últimos anos, tem havido um consenso de que melhorar a Educação Infantil significa necessariamente formar e profissionalizar os professores/as.¹³² Então a qualidade da educação e formação humana das crianças está relacionada com a capacitação desse/a profissional.

Neste capítulo, realizou-se um estudo histórico do ponto de vista das políticas educacionais, principalmente da Educação Infantil em nível nacional e local (Vila Velha), perpassando pelo jardim de infância a creche, do cuidar e educar separados e indissociáveis, bem como do direito da criança de acesso, sucesso e permanência na escola. Nesse diálogo, é que na próxima seção trata sobre as Ciências das Religiões e cultura infantil.

¹²⁹ BRASIL, 1994, p. 15.

¹³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Implantação da Lei nº 11.738/2008*, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília: MEC, 2012. p. 21.

¹³¹ SOUZA, J. C. Formação humana e o ensino religioso na educação. 2021. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo. p. 2.

¹³² VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28–39, 2016. p. 38.

2. CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E CULTURA INFANTIL

Neste capítulo conceitua-se cultura e religião na perspectiva da Educação Infantil, discorrendo brevemente sobre o histórico sobre as Ciências das Religiões e as leis de proteção às crianças e adolescentes no contexto dessa etapa da Educação Básica. Nessa perspectiva, apresenta as Ciências das Religiões como um campo do saber que estuda as mais diversas religiões enquanto objeto de ensino, como fenômeno humano, permeado pelo diálogo e diversidade sociocultural do conhecimento religioso.

Na sequência, a pesquisa passeia sobre a cultura infantil, trazendo conceitos de demonstração e apropriação dela pelas crianças, afirmando que elas não são somente reprodutoras, mas produtoras de cultura e de conhecimento, por meio das relações com seus pares e com os adultos. Nesse âmbito, tem-se a cultura de festa cultural nas Unidades de Educação Infantil, que é uma representação da cultura da comunidade escolar e até da cultura local.

2.1 Conceituando Ciências das Religiões no contexto educacional brasileiro

O campo de pesquisa das Ciências das Religiões é extenso e variado, haja vista que comporta religiões de todo o mundo em seus mais diversos estágios de desenvolvimento. Dessa forma, estuda-se a religião, a partir da mente humana.¹³³

Segundo Tiele Cornelis Petrus, o objetivo desse campo científico é “sujeitar a religião, como um fenômeno humano e, portanto, histórico e psicológico, a uma investigação sem preconceitos, a fim de verificar a forma como ela surge e cresce, quais são os seus elementos essenciais e, por fim, compreendê-la.”¹³⁴

Nessa perspectiva, as Ciências das Religiões favorecem as práticas do respeito, do diálogo e da diversidade religiosa, o que contribui para uma educação de caráter transconfessional, incidindo na formação integral do ser humano.¹³⁵ Por isso, deve “oportunizar o estudo dos saberes e conhecimentos religiosos na escola, sem proselitismo, possibilita o

¹³³ TIELE, Cornelis Petrus. Conceção, objetivo e método da Ciência da Religião. *Rever*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, set.-dez. 2018. p. 218-219. p. 219.

¹³⁴ TIELE, 2018, p. 219.

¹³⁵ MONTE, M. B. de S. C.; LOPES, L. da C.; PEREIRA, G. S.; MONTE, D. de C.; SILVA, J. F. L. OLIVEIRA, G. A. L. de. Religious education in public schools: a study based on the BNCC. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 8, 2020. p. 12.

desenvolvimento de atitudes abertas e sensíveis em relação à alteridade”¹³⁶, por meio do diálogo-religioso, no respeito à liberdade de compreensão e pluralismo de ideias, vislumbrando a aprendizagem de direitos à liberdade de consciência e crença, garantindo os Direitos Humanos com viés religioso. Além disso, torna-se necessário que:

Para que seja efetivo, o diálogo exige real abertura e distanciamento de uma autossuficiência que obstrui a consciência de que cada religião é um “fragmento” em processo de crescimento e de afirmação. [...] No processo de abertura às outras tradições religiosas, surge uma “oportunidade maravilhosa” de aprofundamento das potencialidades e virtudes presentes na própria tradição, mas que escapam da vista de seus participantes.¹³⁷

Observa-se que o diálogo oportuniza aproximação entre as pessoas e delas com suas religiosidades. Ressaltando os padrões de organização das habilidades na BNCC, os agrupamentos apresentados não podem ser considerados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.¹³⁸ De acordo com Junqueira e Itoz,

A diversidade sociocultural do conhecimento religioso, dado no processo humano, passa a ser um dos componentes do currículo. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é norma que se trate academicamente, de forma didático-pedagógica, a compreensão das manifestações religiosas e de suas contribuições para as sociedades humanas.¹³⁹

Nesse sentido, a diversidade sociocultural do conhecimento religioso que vislumbra no processo humano não pode deixar de ser considerada ao elaborar os currículos escolares, até porque ele deve ser retrato da comunidade escolar, deve expressar as manifestações religiosas e suas contribuições sociais. Com isso, deve ser tarefa da educação religiosa mediar o conhecimento religioso por meio de pressupostos éticos e científicos, sem a prerrogativa de qualquer crença ou convicção. O que significa aproximar esses saberes considerando as diversidades culturais e tradições religiosas e ao mesmo tempo sem ignorar as filosofias seculares de vida.¹⁴⁰

Nessa mediação, retoma-se as Ciências das Religiões, pois “favorecem uma compreensão mais dinâmica e aberta sobre o objeto em questão, o fato religioso. Essa

¹³⁶ CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamento e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis, Saberes em Diálogo, 2015. p. 346.

¹³⁷ TEIXEIRA, Faustino. O desafio da mística comparada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *No limiar do mistério: mística e religião*. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 13-31. p. 19.

¹³⁸ BRASIL, 2017, p. 40.

¹³⁹ JUNQUEIRA; ITOZ. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 105. p. 74.

¹⁴⁰ BRASIL, 2017.

demarcação epistêmica permite que se abram sempre novas possibilidades analíticas sobre o objeto a ser conhecido”¹⁴¹. Nesse sentido, vale trazer a clássica reflexão de Cornelis Petrus Tiele ao tratar sobre a compreensão do fenômeno religioso que vem de uma investigação sobre as manifestações da mente humana, isto é, atos, costumes e instituições que testemunham a crença do homem no sobre-humano, servindo para conduzi-lo em sua relação consigo.¹⁴²

Nesse contexto, havendo o fundamento desses fenômenos chamados de religiosos, em que a “nossa ciência não é o próprio sobre-humano, mas a religião baseada na crença no sobre-humano; e a tarefa de investigar a religião como um fenômeno histórico-psicológico, social e totalmente humano, sem dúvida, pertence ao domínio da ciência”.¹⁴³

Nesse domínio da ciência, a Educação Infantil se afirma, pois é um dos pilares mais importante para a formação das crianças na sociedade, haja vista que é a primeira experiência que elas têm em um ambiente formal de aprendizagem. A partir desse contato educacional que as crianças começam a desenvolver suas personalidades por meio de vivências, de várias formas, que contribuem para a experiência no decorrer do tempo.¹⁴⁴

Nessa circunstância, pesquisas ressaltam a importância da religião para o desenvolvimento humano, sendo considerada um fenômeno que se encontra inserida na sociedade, orientando as pessoas a desenvolverem o intelecto, postura ética e o engajamento coletivo. Santos contextualiza que o Ensino Religioso está presente na sociedade brasileira desde o período colonial e que a educação era embasada em três esferas, tais como: a escola, a sociedade política e econômica, e a igreja,¹⁴⁵ sendo que a sua finalidade não é ensinar crenças, mas sim, valores e boa convivência na coletividade social.¹⁴⁶ Santos relata que, durante a sua infância, seus estudos religiosos foram inseridos na sua vida cotidiana;¹⁴⁷ o que ainda acontece em muitas famílias até os dias de hoje.

Atualmente, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) constituem a base epistemológica do componente curricular Ensino Religioso, que compreende o ambiente escolar como um espaço

¹⁴¹ FERREIRA, Gabriel B.; SANTOS, Valter Borges; DIONIZIO, Mayara J. *Epistemologia do fenômeno religioso*. Porto Alegre: SAGAH, 2021. p. 263.

¹⁴² TIELE, Cornelis Petrus. Conceção, objetivo e método da Ciência da Religião. *Rever*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, set.-dez. 2018. p. 218-219.

¹⁴³ TIELE, 2018, p. 218-219.

¹⁴⁴ SANTOS, G. A. *Ensino religioso na educação infantil: o que prevê a base nacional comum curricular*. 2021. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe; EduCapes, 2021, p. 2. [online].

¹⁴⁵ SANTOS, 2021, p. 3.

¹⁴⁶ ALMEIDA, F. A. de. A importância do ensino religioso para a formação humana do educando. 2023. *Científica Digital*. p. 64. [online].

¹⁴⁷ SANTOS, M. A. R. dos. *Ensino Religioso e currículo: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões)*. Tese (Doutorado em Ciência das Religiões). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. p. 16. [online].

que possibilita a ampliação da visão de mundo das crianças, para a percepção sociocultural de quem ascende, e de quem descende, de quem é incluído/a, e de quem é excluído/a, no que se refere às questões religiosas. Esse ensino, como parte aplicada da área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), implica fornecer embasamentos teóricos para refletir e combater atos de fanatismo, de doutrinação, de discriminação e de intolerância religiosa.¹⁴⁸

Devido à atual conjuntura, surgiram novas políticas educacionais, tal como:

O Plano Nacional de Educação (PNE-2014 a 2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as Licenciaturas em Ciências da Religião, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras que afetam diretamente o campo das ciências, principalmente, as Ciências Humanas.¹⁴⁹

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996, a educação brasileira é constituída por dois níveis: o Ensino Superior e Ensino Básico - este formado por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No artigo 29 e 33 desta Diretriz, encontra-se a finalidade e seus conceitos. A primeira etapa da Educação Básica, o Ensino Infantil, tem como objetivo desenvolver crianças de até 5 anos, em seus aspectos psicológicos, físico, social e psicológico, e complementando com ajuda da família.¹⁵⁰

Segundo Jacqueline Crepaldi Souza, a formação humana proposta para as crianças ocorre por meio de interações e brincadeiras na Educação Infantil, na qual aborda os cuidados uns com os outros, mesmo não sendo obrigatório. Nas interações as crianças acabam revelando as suas dúvidas e preocupações. Na Educação Infantil na rede pública não se trabalha com Ensino Religioso e nem somente com formação humana, pois a religiosidade fará parte desse desenvolvimento.¹⁵¹

Wolfgang Gruen, citado por Souza, destaca os conceitos principais onde estudos sistemáticos sobre o Ensino Religioso tiveram um grande impacto na educação,¹⁵² como o conceito de Ensino Religioso: um elemento educativo indispensável para os estudantes, independentemente de suas escolhas religiosas. Não se trata de ensinar uma religião, mas sim de educar para a "religiosidade". Assim, a definição dessa religiosidade seria: comportamento dinâmico de abertura do indivíduo ao significado de sua vida. Não se trata apenas de "mais um comportamento ou função": a religiosidade é um aspecto profundo da existência humana. Como

¹⁴⁸ SANTOS, 2020, p. 18

¹⁴⁹ SANTOS, 2020, p. 19.

¹⁵⁰ POZZER, et. al. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 9.

¹⁵¹ SOUZA, J. C. Formação humana e o ensino religioso na educação. 2021. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo. p. 3-4.

¹⁵² GRUEN, 1994 *apud* Souza, 2021, p. 4.

conceito de religião: uma forma tangível da pessoa expressar sua religiosidade, geralmente em comunidade e com todas as adversidades históricas, transformações e manifestações culturais associadas, daí as várias religiões. Segundo Gruen, o objetivo principal do Ensino Religioso é auxiliar o estudante a construir existencialmente o questionamento religioso e a fornecer uma resposta comprometida para suas atitudes.¹⁵³ Observa-se que o segundo conceito apresentado é de religiosidade como atitude aberta da pessoa em relação à sua existência, haja vista que é uma dimensão da vida humana.

Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, constituiu recentemente uma resolução que percorre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica e inclui o Ensino Fundamental de Nove Anos. Com essa Resolução, o Ensino Religioso foi incluído às demais áreas da grade curricular¹⁵⁴. Assim, há de se compreender que no art. 14 da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica, refere-se ao saber, conhecimentos e valores produzidos culturalmente, manifestados nas políticas públicas e originados nas instituições que produzem conhecimento científico e tecnológico; no ambiente de trabalho; no avanço das linguagens; na prática de esportes e atividades físicas; na criação artística; e em várias formas de exercer a cidadania. A Base Nacional Comum Curricular inclui: Matemática; Educação Física; Português; Arte, em suas variadas manifestações, incluindo a música; entendimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, particularmente do Brasil, abrangendo o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena e Ensino Religioso.¹⁵⁵

O Ensino Religioso contém um histórico marcado por conflitos e distintas concepções no contexto da educação brasileira, ou seja, cada qual com encaminhamentos teórico-metodológicos, objetivos específicos e legislação comprovadas nas práticas e discursos curriculares. Mesmo que tenha acontecido a separação entre o Estado e a Igreja, permaneceu com estratégia de legitimação cultural, religiosa e homogeneização.¹⁵⁶

Segundo Sahlins, não é possível interpretar uma forma cultural a partir de um conjunto de "forças materiais", como se o cultural fosse uma variável dependente de uma lógica prática inescapável. Assim, a cultura é estruturada pela natureza material dos objetos e não consegue, por meio de suas diferenças conceituais ou sociológicas, ultrapassar a estrutura de realidade expressa na produção.¹⁵⁷

¹⁵³ SOUZA, 2021, p. 4.

¹⁵⁴ SIQUEIRA, 2012, p. 137.

¹⁵⁵ SIQUEIRA, 2012, p. 137.

¹⁵⁶ POZZER; WICKERT, 2015, p. 89.

¹⁵⁷ SAHLINS, Marshall. Cultura e razão prática. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 205-206.

Com o desenvolvimento das Ciências da(s) Religião(ões), o crescente diálogo com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares das Ciências Humanas e da Educação e, principalmente, com iniciativas legais e curriculares relativas ao Ensino Religioso não confessional no contexto da educação básica, este componente curricular passou a ser reconhecido como um espaço privilegiado de estudo do conjunto de conhecimentos religiosos constituintes da diversidade religiosa.¹⁵⁸

Nesse contexto, vale ressaltar o papel relevante neste processo de articulação da sociedade civil organizada atribuído ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que tem realizado inúmeros debates, fóruns, seminários e intervenções junto aos órgãos públicos e privados de ensino, para que esses assegurem a oferta de um Ensino Religioso não proselitista.¹⁵⁹

De modo geral, o Ensino Religioso tem sido considerado uma disciplina marginalizada por fazer parte do currículo escolar do Ensino Fundamental nas escolas públicas. Na maioria das vezes o Ensino Religioso não consegue avançar, haja vista que não vem sendo lecionado pelas perspectivas da Ciência da Religião. Com isso, vale refletir que tipo de referência que o Ensino Religioso tem sido ministrado no mundo educacional, ou seja, se é por meio de modelo catequético, teológico ou de ciência da religião.¹⁶⁰

Figura 6 – Sistematização do modelo da Ciências da Religião¹⁶¹

MODELO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO ENQUANTO ENSINO RELIGIOSO	
Cosmovisão	Transreligiosa
Contexto político	Sociedade secularizada
Fonte	Ciências da Religião
Método	Indução
Afinidade	Epistemologia atual
Objetivo	Educação do cidadão
Responsabilidade	Comunidade científica e Estado
Riscos	Neutralidade científica

Observa-se que a Figura 6 contém a sistematização do modelo da Ciência da Religião no conceito do Ensino Religioso, no qual contextualiza que o modelo foi desenvolvido a partir

¹⁵⁸ POZZER; WICKERT, 2015, p. 90

¹⁵⁹ POZZER; WICKERT, 2015, p. 90.

¹⁶⁰ ROSA, 2018, p. 12.

¹⁶¹ ROSA, 2018, p. 12.

de discussões dessa área do conhecimento. Além disso, expressa a concepção de uma autonomia epistemologia, projetada na independência científica.¹⁶²

Utilizam-se de métodos históricos, arqueológicos, linguísticos, textuais (filológicos, estruturais e semióticos), filosóficos, sociológicos, psicológicos, etnográficos, antropológicos e da história da arte. Esses métodos foram desenvolvidos por disciplinas separadas, o que é comparativo da Religião.¹⁶³

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é de suma importância, haja vista ser a primeira etapa do ensino para o desenvolvimento da criança, bem como das competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo do tempo.¹⁶⁴

2.2 Cultura no contexto da Educação Infantil

Geertz conceitua a cultura como sendo um tema amplo que acaba tendo seu conceito reduzido. Para esse autor, a cultura é “como uma ciência interpretativa, à procura de significado”¹⁶⁵. Nos argumentos de Abbagnano, constitui-se “os modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre membros de determinada sociedade”¹⁶⁶. É objeto de discussão da Declaração dos Direitos da Criança, no princípio 7º, ao afirmar que a educação deve ser capaz de promover sua cultura geral.¹⁶⁷ Nesse sentido,

A civilização exterioriza esta cultura, hábitos, costumes, ou seja, o que pode ser transmitido a gerações futuras. Para manter viva a cultura é necessário um trabalho contínuo de transmissão dos saberes construídos por parte dos criadores. O homem vive num mundo cheio de significados, em que criam e superaram a herança herdada de seus antepassados. Para tanto, o cultivo desses elementos são fundamentais para a preservação de uma cultura. Deste modo, a linguagem e as habilidades de criar se tornam importantes elementos para a preservação e transmissão da cultura. As culturas de um povo permanecem vivas mesmo com a morte dos indivíduos, e posteriormente transformadas tendo uma nova interpretação, porém com a mesma essência.¹⁶⁸

A cultura de um povo, de uma comunidade, de uma dada sociedade pode ser visualizada, ou seja, exteriorizada por meio de seus hábitos, costumes, linguagens, modo de vida, valores e uma infinidade de conhecimento, rito e manifestações que são passados de geração a geração

¹⁶² ROSA, 2018, p. 16.

¹⁶³ GEERTZ, 1989, p. 15. *apud* ROSA, 2018, p. 15-16.

¹⁶⁴ SANTOS, 2002 *apud* KRAMER, 2005, p. 9.

¹⁶⁵ GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989. p. 4.

¹⁶⁶ ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 228.

¹⁶⁷ UNICEF. Declaração dos Direitos da Criança, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024. p. 1. [online].

¹⁶⁸ PEREIRA, Meira Chaves. *Cultura, infância, criança e cultura infantil: alguns conceitos*. *Quaestio*, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 38-49, mai., 2013. p. 40.

de forma hereditária, mesmo que não haja a intencionalidade. Vale ressaltar que conforme Santos, “não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura façam superior a outras”¹⁶⁹, o que converge com o conceito apresentado por Pereira, ao trazer a cultura respeitando a individualidade:

[...] observam-se características particulares de funções sociais junto a processos de diferenças individuais. Ao observar a cultura de determinada sociedade, cada indivíduo a interpreta de modo a representá-la com traços individuais. Por fim, compreendemos que cada indivíduo possui um jeito próprio de interpretar e produzir cultura, uma vez que os olhares são diferentes frente a uma mesma realidade.¹⁷⁰

A cultura de um povo se perpetua a partir da sua manutenção hereditária, valorizando as múltiplas culturas, seja de forma coletiva ou individual. Nessa reprodução cultural, as crianças reproduzem as manifestações e representações do meio em que vivem com os adultos, elaboram e produzem culturas nessas relações. Nesse sentido, as crianças apropriam-se singular e criativamente da informação para produzir a própria cultura.¹⁷¹ Desse modo, ressalta-se que vale destacar se essas práticas não são meras reproduções, conforme explana Corsaro:

[...] o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças.¹⁷²

Nesse processo, as produções de cultura infantil ocorrem por meio das relações realizadas pelas crianças, resultado da interação e socialização entre os pares. De acordo com Sarmiento, “as culturas da infância constituem no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”.¹⁷³

Reconhecer que a criança é um sujeito de direitos e produtora de cultura ainda é um processo recente na educação, mas vem ganhando espaço na Educação Infantil, na Constituição Federal de 1988, na LDB de 96, e no Estatuto da Criança e Adolescente. Esses documentos

¹⁶⁹ SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?* 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 17.

¹⁷⁰ PEREIRA, 2013, p. 41.

¹⁷¹ CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002. p. 114.

¹⁷² CORSARO, 2002, 115.

¹⁷³ SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003. p. 8.

certificam os direitos à educação das crianças pequenas, em que a Educação Infantil atingiu um *status* de etapa na Educação Básica.¹⁷⁴

Ao associar cultura e família na Educação Infantil, assume-se que a maior parte das crianças vivem em um período no qual os pais negligenciam a aprendizagem e a tecnologia, em grande parte devido à escassez de tempo, ou seja, sempre ocupados com o trabalho. Para compensar essa deficiência, a satisfação imediata dos desejos da criança, com elogios como “você é incrível, admirável, boa”, colabora para criar uma falsa autoestima.¹⁷⁵

Como resultado, as crianças podem começar a sonegar os seus erros e passar a viver em uma utopia, e quando os limites são negados, tem a concepção que podem fazer qualquer coisa ou quando os limites são forçados por meio da humilhação. Dessa maneira, seja por humilhação ou excesso de cuidado, fracassamos na educação das crianças, do incentivo para vencer os desafios, de se esforçar para atingir os seus limites, de valorizar mais a sua excelência.¹⁷⁶

O desenvolvimento emocional ocorre na criança quando se proveem condições suficientemente boas, vindo o impulso para o desenvolvimento de dentro da própria criança. As forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são tremendamente fortes, e com condições suficientemente boas a criança progride; quando as condições não são suficientemente boas essas forças ficam contidas dentro da criança e de uma forma ou de outra tendem a destruí-la.¹⁷⁷

É de suma importância a união entre os familiares e a escola no desafio de educar as crianças, cuidando de todas as dimensões, incluindo as emoções e sua religião. Atualmente, pais e educadores ajudam a motivar as crianças a alcançarem a felicidade. “Esse equilíbrio entre o estímulo e a busca de excelência também é tarefa primordial da educação. A educação é formada por cultura”.¹⁷⁸ Porém, a sociedade, nos tempos atuais, vem mostrando modelos educacionais inaceitáveis, modelos que elevam a violência, a discriminação, a ganância e os preconceitos.¹⁷⁹

“A infância é um período de grande intensidade emocional”¹⁸⁰, em que qualquer acontecimento, pode marcar a vida de uma criança, seja em situação impressionante e inesquecível. Por isso é tão importante ensinar as crianças a esperarem sua vez, a dialogar uns

¹⁷⁴ LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. de.; WATANABE, D. *Cultura da infância e espaços pedagógicos na educação infantil: interlocução para qualificação da prática educativa*. 2023. p. 61-62. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/5368/4301/13201>. Acesso em: 23 jan. 2024.

¹⁷⁵ CORSARO, 2002, p. 115.

¹⁷⁶ SOUZA, 2021, p. 5.

¹⁷⁷ SOUZA, 2021, p. 7.

¹⁷⁸ SOUZA, 2021, p. 7.

¹⁷⁹ SOUZA, 2021, p. 7.

¹⁸⁰ JUNG, 1964, p. 165, *apud* SOUZA, 2021, p. 7.

com os outros, a lidar com as diferenças, “pode-se perder a oportunidade de ensinar a alteridade e de contribuir para as novas gerações da cidadania”¹⁸¹.

Quando as crianças têm contato com a primeira vez com a escola, ocorre um choque e um embate muito doloroso, devido à fase da adaptação, acolhimento e estruturação do ego ao mundo exterior, ou seja, sair da primeira instituição que é a família para uma instituição de ensino. Nessa fase, para se tornar cidadão e vencer os elos da vida cotidiana.¹⁸²

A socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução. Interessando-se pelo ponto de vista das crianças, pelas questões que elas se colocam, pelas significações que elas atribuem, individual e coletivamente, ao mundo que as rodeia, descobre-se como isso contribui para a produção e a transformação da cultura dos grupos de pares, assim como da cultura adulta.¹⁸³

Barreto, citado por Souza, aponta que a socialização “vem desaguar na hegemonia de uma razão instrumental que recusa a coincidência ontológica entre o verdadeiro, o bom e o belo, e chama a si a tarefa de moldar o mundo humano em todas as suas dimensões”.¹⁸⁴

Conforme Lima e outros autores, as crianças devem ser vistas como produtores de conhecimentos, como cidadãos de direitos, cultura e identidade. Nas escolas de Educação Infantil, pode-se atentar às experiências com base no respeito de suas culturas e a infância, com base na ludicidade, na interatividade, na reiteração e na fantasia. Nessa perspectiva, as crianças precisam ser respeitadas, para isso, as escolas de educação infantil precisam ofertar e ampliar a cultura lúdica, valorizando o tempo e espaço, suas interações, respeitar o processo imaginativo delas, com vistas à uma educação significativa e de qualidade.¹⁸⁵

A educação infantil precisa construir situações que promovam oportunidades para que as crianças estabeleçam convívio com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, outros hábitos, técnicas e rituais de cuidado individual e coletivo, costumes, festas e histórias. Por meio dessas experiências, eles/as conseguem desenvolver a consciência de si e dos/as outros, reconhecer a própria identidade, respeitar os outros e valorizar as diferenças que nos caracterizam como seres humanos.¹⁸⁶

Dessa maneira, a ludicidade, os jogos, as festas, as brincadeiras e as expressões da ludicidade são culturais e históricas e diversificam dependendo das relações sociais e da cultura pluralista presentes em uma sociedade. Logo, é muito importante resgatar as múltiplas práticas

¹⁸¹ SOUZA, 2021, p. 7.

¹⁸² LIMA *et. al.*, 2023, p. 3.

¹⁸³ LIMA *et al.*, 2023, p. 4.

¹⁸⁴ BARRETO, 2008, p. 20, *apud* SOUZA, 2021, p. 7.

¹⁸⁵ LIMA *et al.*, 2023, p. 4-6.

¹⁸⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 40.

e expressões da ludicidade em diferentes grupos sociais, tais como: praticar e (re)criar diferentes formas de festejar, festejar e relembrar rituais dança, costumes, artes visuais, música, artesanato, jogos e brinquedos.¹⁸⁷

Pela mesma razão, trabalhar nas escolas com brincadeiras tradicionais é uma forma de preservação das tradições, uma recuperação de valores e princípios, um reconhecimento à cultura milenar e uma chance para as crianças aprenderem novas formas de brincar, novos brinquedos e novos jogos que integram a cultura do nosso povo. Destaca-se que os jogos tradicionais associados aos conteúdos curriculares podem ser usados como estratégias e recursos metodológicos lúdicos que proporcionam às crianças várias oportunidades de aprendizagem e contribuem para a construção da identidade cultural.¹⁸⁸

Quando se trata da Educação Infantil, a inserção na cultura escrita precisa iniciar pelo conhecimento das crianças e pela curiosidade que elas permitem transparecer. As bagagens com literatura infantil, apresentadas por educadores que são mediadores entre os textos e as crianças, ajudam a desenvolver a aptidão pela leitura, incentiva a imaginação e ampliam o conhecimento sobre o mundo.¹⁸⁹

As culturas e vozes das crianças são apropriações de outras vozes e culturas vividas com seus pares e com os grupos geracionais, em diversos contextos. Portanto, entende-se que “cultura infantil - são as produções, manifestações e regras destacadas nos grupos infantis, ou seja, consideramos como cultura infantil todas as produções das crianças. Em suma, cultura infantil é o processo de interação e socialização das relações infantis”.¹⁹⁰

A pluralidade religiosa e cultural faz parte da história dos estabelecimentos de Educação Infantil. As crianças que frequentam instituições de Educação Infantil vêm de famílias diferentes, com culturas diferentes, quer pertençam ou não a tradições religiosas. As crianças não são uma folha em branco. Portanto, é importante o papel mediador dos/as professores/as na produção, troca e construção do conhecimento, levando em consideração a abundância cultural e religiosa brasileira.¹⁹¹

Nessa circunstância, é importante que haja uma revalorização das particularidades culturais locais e regionais, com base no interesse das crianças, por exemplo, pelas atividades

¹⁸⁷ MÜLLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina Coll; DE SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. A participação das crianças nas festividades brasileiras. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, p. 122-148, 2007. p. 126.

¹⁸⁸ VASSOLER, Leticia *et al.* Folclore e manifestações culturais na educação infantil. Comunicação científica de iniciação à docência, *III ENUCSUL; II PIBI/SUL*, São Leopoldo, 2017. p. 3. [online].

¹⁸⁹ BRASIL, 2018, p. 42.

¹⁹⁰ PEREIRA, 2013, p. 47.

¹⁹¹ NUNES, Isaura Christina *et al.* *Diversidade cultural e religiosa da festa junina da UMEI Professora Normília dos Santos*. Vila Velha/ES: interfaces com a educação infantil. 2021. p. 39.

festivas de São João, com o objetivo de avaliar as tradições culturais e histórico-sociais desta região. Por meio desta abordagem, pretende-se construir um ambiente educativo rico em que as crianças possam envolver-se com a sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo que expandem o seu repertório de conhecimentos e experiências.¹⁹²

Desse modo, o processo educativo incorpora uma abordagem holística, promove a conscientização sobre a pluralidade cultural do Nordeste brasileiro, bem como de outras regiões, e corrobora com a formação integral e a construção da identidade cultural das crianças em formação.¹⁹³

Historicamente as festas juninas eram feitas durante o solstício de verão no hemisfério norte, provenientes do Festival do Sol. Já no Brasil, corresponde a um festival de inverno, contudo, o clima no Norte e Nordeste do país é quente. O elemento simbólico mais predominante desta festa é o fogo, que é considerado como tendo poderes divinos em muitas partes do mundo. A tradição de acender fogueiras sempre existiu e é uma característica central e unificadora destas festas. Uma fogueira trazendo proteções mágicas de purificação e proteção contra o mal, doenças e espíritos malignos.¹⁹⁴

Portanto, o envolvimento com a cultura de São João possibilita que as crianças em formação absorvam um conhecimento mais completo da sua realidade social. Dessa forma, esta abordagem educacional propicia a ampliação da compreensão do mundo e ajuda as crianças a se conectarem com suas raízes culturais e a entenderem o significado das tradições locais¹⁹⁵, ao mesmo tempo em que reelaboram e elaboram seus conhecimentos, demonstrando-os por meio da cultura em suas mais diversas formas de expressões e manifestações.

No âmbito local, o município de Vila Velha realiza todo ano a tradicional festa junina que, em 2024, ocorreu no dia nove de junho, na Prainha, que foi palco do Arraiá denominado Movimento Prainha Vive. O evento trouxe o clima típico das festas juninas, forró e quadrilha, além de muitas comidas tradicionais.¹⁹⁶ Em nível educacional, as unidades de ensino da rede municipal realizam anualmente eventos culturais, seja festa cultural, festa junina ou outras denominações que interligam o currículo à cultura e à comunidade local. Nesse sentido, no

¹⁹² NUNES, 2021, p. 39.

¹⁹³ ROCKENBACK, Nadia; DE OLIVEIRA, Rosemary Gonçalves; DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. As festas juninas em tempo de pandemia: interação e brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 11, n. 1, p. 64-80, 2020. p. 57.

¹⁹⁴ MÜLLER; DELGADO; DE SCHUELER, 2007, p. 136.

¹⁹⁵ ROCKENBACK; DE OLIVEIRA; DIAS, 2020, p. 58.

¹⁹⁶ PREFEITURA DE VILA VELHA (Município). *Arraiá com forró e comidas típicas acontece domingo na Prainha*. Vila Velha: Secretaria de Cultura, Vila Velha: SEMED, 2024. p. 1. [online].

próximo capítulo, discute-se sobre a festa cultural na UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira, localizada no bairro Araçás.

2.3 Festa junina como representação de um elemento cultural brasileiro

O surgimento das festas juninas deu-se início a partir das comemorações religiosas relativas ao São João, na véspera do dia 12 de junho, quando se comemora o dia do Santo Antônio, estendendo-se até o dia 29, quando é comemorado o dia de São Pedro. Em 1584, as festas juninas foram trazidas ao Brasil pelos padres jesuítas, como frei Fernão Cardim, como parte da cultura das festas católicas.¹⁹⁷

O São João é uma festa coletiva na qual uma comunidade estreita sua identidade através de símbolos e práticas que reafirmam este pertencimento. A dimensão e a extensão da rede social é o que garante o sucesso da festa. Esse aspecto grupal e identitário é o elemento que permite que essa festa seja considerada por muitos migrantes residentes nas grandes cidades como a ocasião para um retorno às suas localidades de origem [...].¹⁹⁸

As festas do ciclo junino na Região de Natal até 2006 eram postuladas por várias instituições sociais com significação religiosa, como, por exemplo: o noivado, o casamento e o compadrio, e a paixão amorosa, contextualizando a sexualidade. Ao longo do século XX, as festas religiosas foram sendo ressignificadas pelos/as atores/atrizes. As festas eram fortemente pontuadas pelo Catolicismo, com a presença de vários temas religiosos, sendo que os três santos de junho (São João, Santo Antônio e São Pedro) eram celebrados com missas e procissões na cidade alta e baixa de Natal. Assim, a celebração de São João era por meio de missas, novenas e procissão, já a de São Pedro era comemorada de modo mais discreto.¹⁹⁹

Lula: Festa junina como patrimônio cultural brasileiro. Convém registrar: Quadrilha junina é reconhecida como manifestação da cultura nacional. Link: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/quadrilha-junina-e-reconhecida-como-manifestacao-da-cultura-nacional>

A festa junina no Brasil é vista como um ato de manifestação cultural, no qual gera um momento de alegria e de comemoração demonstrado pelas músicas, danças, decorações, brincadeiras e culinárias. Estas vivências festivas acabam gerando um sentimento de

¹⁹⁷ CHIANCA, L. Devoção e diversão: expressões contemporâneas de festas e santos católicos. *Revista Antropológicas*, a. 11, v. 18(2): 49-74, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaantropologicas/article/view/23701>. Acesso em: 09 jan. 2025. p. 50. [online].

¹⁹⁸ CHIANCA, 2007, p. 51.

¹⁹⁹ CHIANCA, 2007, p. 52.

pertencimento, envolvimento e entusiasmo na comunidade. Com isso, os festejos juninos estão presentes no cotidiano principalmente das crianças, motivo pelo qual esse contexto festivo se vê inserido na Educação Infantil desde cedo.²⁰⁰

A Educação infantil é um dos principais ambientes de relações sociais em que as crianças se desenvolvem por meio de diversas interações e atividades lúdicas em seu ambiente sociocultural. O mundo da brincadeira dentre outras atividades é um dos principais meios de se levar a cultura junina a todas as crianças, momento em que libera o prazer da imaginação, da dança e da arte e da expressão, fazendo com que haja um desenvolvimento didático nos ambientes físicos no cotidiano das crianças.²⁰¹

A brincadeira é um dos recursos empregados pela criança para conhecer o mundo que a rodeia. Muitas vezes, os temas escolhidos nas brincadeiras são aqueles que a criança necessita aprofundar. Brincando, a criança constrói significados, objetivando a assimilação dos papéis sociais, o entendimento das relações afetivas e a construção do conhecimento. Brincando, a criança tem a possibilidade de assimilar e recriar as experiências vividas pelos adultos, construindo hipóteses sobre o funcionamento da sociedade.²⁰²

As celebrações no Brasil atuam como um potente meio de integração social e como uma base cultural que tende a consolidar uma visão preconceituosa da população brasileira como festiva e alegre, uma idiossincrasia caracterizada por suas origens históricas e que auxiliou na formação de uma identidade cultural intensamente miscigenada.²⁰³

Dessa forma, as festas comemorativas religiosas, leigas ou cívicas são práticas que envolvem o brincar, o jogar e o celebrar ritos, são históricas e construídas culturalmente, por isso, permanecem mutáveis. Nelas ocorrem as manifestações da ludicidade, por meio das fantasias, da brincadeira, das festas e dos jogos, que são diferentes conforme aspectos culturais, históricos e diferem de acordo com as relações sociais e as culturas plurais das sociedades. As variadas formas de manifestações do lúdico constituem-se patrimônio cultural e histórico de diferentes gerações dos mais diversos grupos sociais e, por isso, deve-se ater para a reconstrução

²⁰⁰ BATALHA, E. O. M.; PINTES, G. M. D. Cultural juninas no contexto da escola infantil: uma experiência com cores, sabores e movimentos. *III Conedu Congresso Nacional de Educação*. 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20604>. Acesso em: 09 jan. 2025. p. 1. [online].

²⁰¹ SILVA, Livia L. da; LEITE, Lorena P.; OLIVEIRA, Niuvan B.S.; SANTOS, Vanessa L. dos. *Cultura e brincadeira: uma reflexão sobre as tradições juninas no contexto escolar*, Anais, p. 1-10, Comunicação oral, 2012. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_826_a2f4ac6ec9527fe55ffca170565e4d3b.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025. p. 3. [online].

²⁰² SILVA; LEITE; OLIVEIRA; SANTOS, 2012, p. 3.

²⁰³ DE FRANÇA; DE SOUZA. 2021, p. 65.

da memória e da história do lúdico, valorizando as diferenças e a pluralidade das manifestações multiculturais.²⁰⁴

A cultura é lugar de lutas simbólicas e materiais e, sem dúvida, de expressão dos modos de viver, subjetivar-se, compreender, criar e enfrentar o mundo. A valorização da diversidade das práticas lúdicas pode ajudar-nos a desconstituir a ideia de que vivemos sobre a hegemonia de uma cultura globalizada, homogênea, baseada na volatilidade do consumo de bens e objetos, de pessoas, de sentimentos e de valores culturais, reconstruindo a memória dos grupos, das etnias e da riqueza das manifestações de culturas plurais, enfim, reconstruindo a história de homens, mulheres e crianças comuns e seus modos de ser, viver e brincar. Assim, podemos afirmar também que com relação às práticas de brincar, à ludicidade e ao seu exercício, há variações segundo os lugares e as clivagens sociais (de classe, gênero, etnia, faixa etária) e as representações culturais em disputa em torno dos significados do viver a infância e do ser criança.²⁰⁵

A cultura é apresentada de forma simbólica e física por meio de materiais, demonstrando pela subjetividade a expressão dos modos de vida das pessoas, de como ele/a compreende, cria e enfrenta o mundo social; com as crianças não é diferente. Ao brincar a criança representa e demonstra seus modos de vida, seus conhecimentos, sua forma de se relacionar e resolver problemas, por exemplo. Nesse sentido, vai aprendendo e construindo cultura e conhecimento.

O conceito de cultura vai além da dominação cultural por parte dos grupos e classes dominantes, tendo em vista que está vinculado aos modos de vida. As crianças, ao apropriarem-se de diferentes tradições culturais, experimentarem contextos e dimensões plurais da realidade social, as reconstróem e criam suas histórias. Dessa forma, “as culturas, e as infâncias precisam ser pensadas nos contextos históricos em que convivem diferentes sujeitos com suas histórias de vida, suas identidades permanentemente (re)construídas, suas diversas experiências e trajetórias pessoais e coletivas”²⁰⁶.

No arraial, as barraquinhas proporcionam aos envolvidos a degustação de comidas típicas juninas, a maioria delas feita de milho, o que se justifica por motivos históricos. Em suas celebrações, os colonizadores portugueses incluíam trigo em suas refeições, algo que não foi possível no Brasil, já que este alimento não era parte integrante da agricultura brasileira. Portanto, o milho, um produto local, juntamente com a farinha de goma e a farinha de mandioca, tornaram-se ingredientes incorporados e utilizados na culinária brasileira e, conseqüentemente, nas celebrações. Tais ingredientes nativos foram combinados com as especiarias transportadas pelos europeus, tais como cravo da Índia, canela e erva doce, que continuam a ser usados em

²⁰⁴ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nas festividades brasileiras. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 122-148, maio/ago., 2007. p. 123.

²⁰⁵ SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 126.

²⁰⁶ SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 143.

diversos pratos típicos até os dias atuais. Assim, todas as festas juninas destacam-se na culinária, em que a criatividade popular predomina na designação das comidas e bebidas preparadas, como quentão, canjica, paçoca, pamonha, pé de moleque, entre outros.²⁰⁷

O “contraste entre diversas tradições culturais constitui característica histórica da sociedade brasileira”,²⁰⁸ produzindo novos significados e recriando tradições culturais mestiças. Nesse sentido, ainda hoje se evidencia a mestiçagem cultural nos ritos e manifestações culturais híbridas, mesmo com a influência do catolicismo nas festas religiosas.²⁰⁹ Bakhtin argumenta que “[...] as festividades têm uma relação marcada com o tempo natural (cósmico), biológico e histórico.”²¹⁰. Muitas festas se tornaram religiosas, como, por exemplo, o Natal, a Sexta-Feira Santa, a Páscoa, o dia de São João, inclusive integradas ao calendário oficial, principalmente nos lugares de dominação da Igreja Católica.²¹¹

A fogueira é um dos principais símbolos das Festas Juninas, e a sua origem possui duas versões distintas. Uma delas, baseada em passagens bíblicas, acerca de Isabel, a progenitora de João Batista, que prometeu à sua prima Maria (que viria a ser a mãe de Jesus Cristo) que incendiaria uma fogueira para anunciar a chegada do seu filho. Esta narrativa, portanto, está associada à sacralidade e esclarece a tradição de acender a fogueira na noite de 23 para 24 de junho. Contudo, a segunda versão, que é sustentada por alguns pesquisadores, confere o ato de acender a fogueira a rituais pagãos praticados pelos europeus, que atribuíam ao fogo o poder de afugentar as pragas das lavouras.²¹²

De acordo com Itani, as festas juninas são comemoradas em todo território brasileiro, incluindo as instituições educacionais. Comemoradas também pelos não-cristãos, momentos em que o sagrado e o religioso se misturam ao alegórico.²¹³ Vale ressaltar que, nas festas e rituais, as crianças possuem modos de vida e compreensões próprias de ver o mundo, bem como de culturas diversas. “Assim, o conceito de cultura vai muito além de folclore ou de dominação cultural pelos interesses dos grupos e classes dominantes, ou seja, é um conceito vinculado aos modos de vida”²¹⁴.

²⁰⁷ DE FRANÇA; DE SOUZA. 2021, p. 70.

²⁰⁸ SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 127.

²⁰⁹ SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 127.

²¹⁰ BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento*. O contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 8-9.

²¹¹ SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 130.

²¹² DE FRANÇA; DE SOUZA, 2021, p. 70.

²¹³ TANI, Alice. Festas e calendários. São Paulo: UNESP, 2003 *apud* SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 130.

²¹⁴ MARCON, Telmo; GUEDES, Sussi Menine at alli. Diversidade cultural e infância. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 12-14, nov./fev., 2005/2006 *apud* SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 143.

Segundo o pesquisador Luís da Câmara Cascudo (1969) citado por Castro, as festas juninas brasileiras foram recriações de festividades portuguesas, que eram envoltas por uma atmosfera ritualística com aspectos religiosos e míticos.²¹⁵ Entre as celebrações de Santo Antônio e São Pedro, destaca-se o dia principal das Festas Juninas, 24 de junho, em homenagem a São João Batista, tido como o santo padroeiro da celebração, dos casais e dos doentes. Possivelmente, todas essas características tornam o seu dia o adotado para o feriado em determinados locais do Brasil. A celebração toma forma no dia de São João, convidando as comunidades a celebrarem em conjunto no Arraial. Essa celebração teve seu início associado ao solstício de verão, que aconteceu entre os dias 21 e 22 de junho. Este acontecimento era celebrado pelas antigas civilizações (celtas, egípcias e gregas) com celebrações repletas de bebida e sempre em volta das fogueiras. Nelas, celebrava-se a fertilidade e pedia-se aos deuses que garantisse abundância nas colheitas. Durante a Idade Média, com a evangelização da Europa, estas começaram a aderir ao calendário litúrgico da Igreja Católica, que trocou os cultos em honra aos deuses do Oriente Médio, Romano, Grego, e nórdico por festividades em reverência aos santos católicos. Assim, do festejo grego a Adônis, celebrado especificamente em 24 de junho, originou-se a celebração a São João Batista, o mensageiro da "boa nova" da chegada de Cristo. E Como rito, era realizado o pedido de proteção e felicidade que consiste em colocar alecrim, cravos e manjerição em um recipiente com água e permitir que essa combinação descansasse. No dia 24, esta mistura deveria ser aplicada no corpo, apenas do pescoço para baixo, como um meio de invocar a proteção do santo.²¹⁶

Algumas festas juninas brasileiras são eventos profanos, organizados para gerar fonte de renda e lucro, desvincilhados de motivações religiosas, porém, ainda assim têm sua origem em elementos do sagrado, reelaborados pela cultura popular e remodelados no espaço urbano.²¹⁷ Para Eliade, as festas de cunho religioso estão ligadas às práticas e aos rituais de reatualização.²¹⁸ Nessa discussão, vale ressaltar o Tempo sagrado e o Tempo profano; há intervalo de Tempo sagrado que é o tempo das festas. Entre esses Tempos há uma continuidade, que por meio dos ritos o homem religioso passa sem perigo do tempo ordinário para o Tempo sagrado.²¹⁹

²¹⁵ CASCUDO, Luís da Câmara, 1969 *apud* CASTRO, Janio Roque Barros. As manifestações culturais no contexto das festas juninas espetacularizadas da cidade de Cachoeira, no Recôncavo baiano. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Orgs.). *Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia* [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, p. 113-126, 2012. p. 117 [online].

²¹⁶ DE FRANÇA; DE SOUZA, 2021, p. 70.

²¹⁷ CASTRO, In: BARTHE-DELOIZY; SERPA, 2012, p. 118.

²¹⁸ ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 44.

²¹⁹ ELIADE, 1992, p. 38.

Surpreende em primeiro lugar uma diferença essencial entre essas duas qualidades de Tempo: o tempo sagrado é por sua própria natureza reversível, no sentido em que é, propriamente falando, um Tempo mítico primordial tornado presente. Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios”. Participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal “ordinária” e a reintegração no Tempo mítico reatualizado pela própria festa. Por consequência, o Tempo sagrado é indefinidamente recuperável, indefinidamente repetível. De certo ponto de vista, poder-se-ia dizer que o Tempo sagrado não “flui”, que não constitui uma “duração” irreversível. É um tempo ontológico por excelência, “parmenidiano”: mantém-se sempre igual a si mesmo, não muda nem se esgota. A cada festa periódica reencontra-se o mesmo Tempo sagrado – aquele que se manifestará na festa do ano precedente ou na festa de há um século: é o Tempo criado e santificado pelos deuses por ocasião de suas gestas, que são justamente reatualizadas pela festa. Em outras palavras, reencontra-se na festa a primeira aparição do Tempo sagrado, tal qual ela se efetuou *ab origine, in no tempore*.²²⁰

O tempo sagrado em que se desenvolve a festa não existia antes das festas divinas. “Ao criarem as diferentes realidades que constituem hoje o Mundo, os Deuses, fundaram igualmente o Tempo sagrado, visto que o Tempo contemporâneo de uma criação era necessariamente santificado pela presença e atividades divinas”²²¹. Essas relações de oposição – sagrado e profano; festa e trabalho – ocorre na tentativa do homem regular o mundo e seu lugar nele. Segundo Bataille,

Trabalho (que) determinou a oposição entre mundo sagrado e mundo profano. Ele é o princípio mesmo dos interditos que opuseram a recusa do homem à natureza. Por outro lado, o limite do mundo do trabalho, que os interditos apoiavam e mantinham na luta contra a natureza, determinou o mundo sagrado como o seu contrário.²²²

Segundo Roger Caillois, os mundos do sagrado e o do profano “somente se definem rigorosamente um pelo outro. Ambos se excluem e se assumem reciprocamente”²²³. O profano está ligado ao trabalho, o sagrado se conecta à noção de festa.²²⁴ Dentre os diversos conceitos do sagrado um considera o que está separado do uso profano, devido a uma pertencimento ao Divino. Nesse conceito, é possível que localize coisas diferentes sem nenhum problema, basta dar uma olhada no “histórico sobre os diferentes grupos sociais que viveram e vivem neste planeta para nos convencer da variedade de usos”²²⁵.

²²⁰ ELIADE, 1992, p. 38.

²²¹ ELIADE, 1992, p. 38.

²²² BATAILLE, Georges. *O Erotismo*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 138.

²²³ CAILLOIS, Roger. *El Hombre y lo Sagrado*. Tradução de Juan José Domenchina. México: Fondo de Cultura Económica, 1996. p. 12.

²²⁴ RIBEIRO, Helano; SOUZA, Laura Silva e. O profano transformado em sagrado pelo interdito: uma análise de O Nome da Rosa, de Umberto Eco. *Veritas*, Porto Alegre, v. 67, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2022. p. 3.

²²⁵ “Entre los diversos usos del concepto “sagrado”, uno considerado como término medio indica: lo que es separado del uso profano, en razón de una especial pertenencia a lo Divino. Aclaremos que la pertenencia a lo Divino no alude a alguna divinidad en específico. En este concepto es posible ubicar las cosas más disímiles sin problema alguno, basta con echar un vistazo histórico a los diferentes grupos sociales que han vivido y viven en este planeta para convencernos de la variedad de usos”. [tradução livre]. ZARAGOZA, Óscar Juárez. Entre lo

O aparente antagonismo entre profano e sagrado, trabalho e festa, não significa, porém, que um busque excluir o outro, ao contrário.²²⁶ Da mesma forma que a transgressão só é possível mediante a existência de interditos, “o mundo sagrado só se define a partir do profano, e vice-versa. Os dois mundos são necessários à vida humana: um como meio no qual o homem desenvolve sua atividade em coletividade, o outro como fonte criadora”²²⁷.

Ao se ater para o campo deste estudo, observa-se que as Unidades Municipais Educação Infantil são instituições públicas que devem ter caráter laico, e trabalhar temas que incluem as diversidades, como, por exemplo, tradições afro-brasileiras e indígenas, ou seja, todas as representações sociais, culturais e religiosas. A festa junina tem sua origem no cristianismo, porém é uma festa bastante sincrética, envolve elementos da sociedade rural brasileira, gastronomia com as comidas típicas, bebidas quentes dentre outros. Geralmente acontece com brincadeiras, dança da quadrilha, comidas e o uso de vestimentas que remetem a pessoas trabalhadoras do campo.²²⁸

A data comemorativa tem a ver com a memória, com o processo histórico de um lugar e de um grupo social. Contribuem para a manutenção da memória coletiva que é a identidade, seja individual ou coletiva.²²⁹ De acordo com Pierre Nora,

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.²³⁰

Torna-se, pois, essencial que a Educação Infantil comemore outras datas que envolvem as populações afro-brasileiras, indígenas e outras culturas, pois a Educação Infantil também é espaço da diversidade cultural e religiosa. As comemorações necessitam ter em vista este objetivo: considerar a criança no centro do planejamento curricular e produtor de cultura.²³¹

sagrado y lo profano, *La Colmena*, n. 56, 2007, p. 51-55, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. p. 51.

²²⁶ AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 60.

²²⁷ RIBEIRO; SOUZA, 2022, p. 4.

²²⁸ BARROSO, Edna Rodrigues. Datas comemorativas ou significativas: festas juninas na escola. *Revista Com Censo*, a. 13, v. 5, n. 2, p. 22-28, 2018. p. 26. [online].

²²⁹ MAIA, Marta Nidia 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]. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_25.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

²³⁰ 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.

²³¹ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. [online].

Quando não se aborda a diversidade, a inclusão de datas comemorativas no currículo da Educação Infantil pode prejudicar a construção do saber. Certos dias são caracterizados por feriados e pausas nas aulas. No entanto, geralmente, as celebrações desempenham o papel de impulsionar a moral religiosa e cívica. Isso se deve ao fato de que a religião, o civismo e o consumo são elementos que originaram e mantêm essa prática. Portanto, as datas festivas se convertem em celebrações na escola. Contudo, pouco se reflete sobre essas datas comemorativas, e os profissionais da educação simplesmente repetem o que já vem sendo realizado há vários anos.²³² Tudo isso, realizado repetidamente, sugere que pode ocorrer a perda de sentido, de acordo com a avaliação de Thamiris Bettiol Tonholo, que afirma:

Quando uma ação não é efetivamente planejada, mas se repete todos os anos, podemos concluir que está ligada à 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.²³³

Com base nisso, compreende-se que a utilização constante de datas comemorativas, sem ponderação, assemelha-se à ideia de tradição inventada. Trata-se de um conjunto de práticas normatizadas, quase que impostas, aceitas publicamente, de caráter ritualístico ou simbólico, cujo propósito principal é incorporar valores e padrões de conduta através da repetição.²³⁴ Cleonice Maria Tomazzetti e Marisa Mattos-Palauro compreendem “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. [...]”²³⁵.

Segundo Júlia Oliveira-Formosinho, é crucial refletir sobre a proposta de trabalho relacionada às datas comemorativas nas escolas públicas do Brasil, particularmente na Educação Infantil. Por fim, a análise crítica da prática se torna um requisito da interação prática diária. As celebrações têm integrado a cultura escolar de maneira natural e habitual. Portanto, é essencial analisar a posição dessas datas comemorativas no currículo, procurando compreender sua relevância para as crianças.²³⁶

²³² MAIA, 2017. p. 14.

²³³ TONHOLO, Thamiris Bettiol. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 186.

²³⁴ TONHOLO, 2011. p. 187.

²³⁵ 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].

²³⁶ 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. p. 45.

Segundo Campos, as festas juninas tornaram-se uma atividade curricular tanto nas escolas particulares quanto nas públicas, sendo raro não ter nenhuma comemoração no mês de junho nas escolas. Deste modo as escolas continuam proporcionando festividades de junho de acordo com a ideologia conforme estabelecidos no século XX.²³⁷ Nesse sentido, torna-se essencial fazer uma escuta dos/as professores/as da UMEI pesquisada, tendo em vista a necessidade de conhecer a identidade e concepção da escola sobre as festas culturais.



²³⁷ CAMPOS, J. T. de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. p. 560. [online].

3 PERSPECTIVA DE PROFESSORES/AS DA UMEI PROFESSOR JOAQUIM ALBERTO DE OLIVEIRA SOBRE AS FESTAS CULTURAIS

O terceiro capítulo apresenta inicialmente a estrutura metodológica da pesquisa, incluindo as questões aplicadas, a logística da aplicação e outros detalhes do processo da coleta de dados, bem como uma breve visão do contexto histórico da unidade de ensino que foi o *lócus* da pesquisa. Em seguida, tem-se os dados da pesquisa por meio das respostas do questionário aplicado *online* aos/as professores/as da UMEI pesquisada, de forma compilada, categorizada, relacionada aos fundamentos teóricos e à análise de conteúdo. Finalmente, apresenta sugestões e recomendações à unidade de ensino pesquisada, na perspectiva da manutenção das celebrações culturais e valorização da cultura local.

3.1 Estrutura metodológica da pesquisa

Os procedimentos metodológicos perpassam por um longo caminho, pois o estudo consiste na realização de uma base bibliográfica qualitativa, para a qual foram elencados documentos, textos teóricos e projetos de ensino para subsidiar o estudo de caso das festas religiosas no contexto da Prefeitura Municipal de Vila Velha, especificamente na UMEI pesquisada. Contudo, quando os/as professores/as interpretam a cultura nas festas religiosas realizadas nas unidades de ensino, promovem conexões entre o conhecimento popular e o científico, oportunizando diferentes possibilidades de interação entre as crianças e seus pares.

Nesse contexto, este estudo consistiu em um estudo de caso envolvendo exploração qualitativa e métodos de campo, orientados pelo método científico, haja que segundo Gil, a pesquisa pode ser classificada de acordo com seus objetivos. Sendo assim, elas podem ser do tipo exploratórias (para permitir uma compreensão mais profunda do problema e formular hipóteses) descritivas e explicativas. Gil também observa que a pesquisa acadêmica é inicialmente exploratória, pois os pesquisadores dificilmente definem claramente o objetivo de sua pesquisa.²³⁸

Optou-se pelo estudo de caso tipo analítico, para ponderar fenômenos complexos e significativos da vida real, produzindo um conhecimento aprofundado. Esse método se classifica na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é uma categoria de pesquisa que foca nas características qualitativas do fenômeno em estudo, levando em consideração a

²³⁸ GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 26.

subjetividade do problema, aborda os aspectos da realidade que não é possível ser quantificados e tem como foco entender e explicar a dinâmica das relações sociais.²³⁹

O levantamento de dados foi realizado de forma sigilosa, por meio de questionário aplicado aos/as professores/as da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira, localizada no bairro Araçás, que constou de perguntas aplicadas pelo *Google forms* e distribuídas pelo *WhatsApp* do grupo de professores/as da UMEI e pelo seguinte link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLyGInUU_pdUW1iBeol-XAqlgaqxWGPPW_0vZGEE4dhexayQ/viewform?usp=sf_link.

A técnica de pesquisa adotada foi a pesquisa de campo, tratando de um procedimento que visa entender criticamente o significado de uma comunicação, verificando seu conteúdo manifesto e latente, seus significados explícitos e implícitos.²⁴⁰ Logo a seguir, tem-se a imagem da fachada da UMEI pesquisada na Figura 7.

Figura 7 - UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira²⁴¹



A UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira foi inaugurada no dia 08 de fevereiro de 2023, com o objetivo de atender as demandas do bairro Araçás. O nome da unidade é uma homenagem ao Professor Tio Joaquim, que teve uma longa trajetória em diversas escolas no município de Vila Velha e foi uma figura importante na educação da região. A escola iniciou as atividades com 465 crianças matriculadas, possuindo mais de 10 salas de aula, brinquedoteca,

²³⁹ GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 32.

²⁴⁰ MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Metodologia Científica*. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. p. 309.

²⁴¹ PREFEITURA DE VILA VELHA, 2024, p. 1.

além de sala multiuso, pátio coberto recreativo, parquinho, lactário e ambiente para amamentação.²⁴²

Vale ressaltar que mediante ser uma instituição considerada recém-criada, ou seja, em 2023, ainda não possui Projeto Político Pedagógico para ser analisado, o que impossibilita adentrar um pouco mais na pesquisa, haja vista que pretendia acessar esse documento como um recurso de pesquisa. Segundo dados do censo escolar o CMEI, em 2024, possui 476 crianças matriculadas na Educação Infantil, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Dados de matrículas por etapa do CMEI pesquisado do ano de 2023²⁴³

Matrículas por etapa	Número de matrícula
Creche	261
Pré-escola	184
Educação Especial	31

Para atender esse número de crianças matriculadas, a UMEI possui 40 professores/as, aos/as quais foram explicados os objetivos da pesquisa e aceitaram participar. Assim, todos/as receberam o link da pesquisa em um período de trinta dias para que pudessem responder. Desses/as, 16 responderam e assim, efetivamente, participaram.

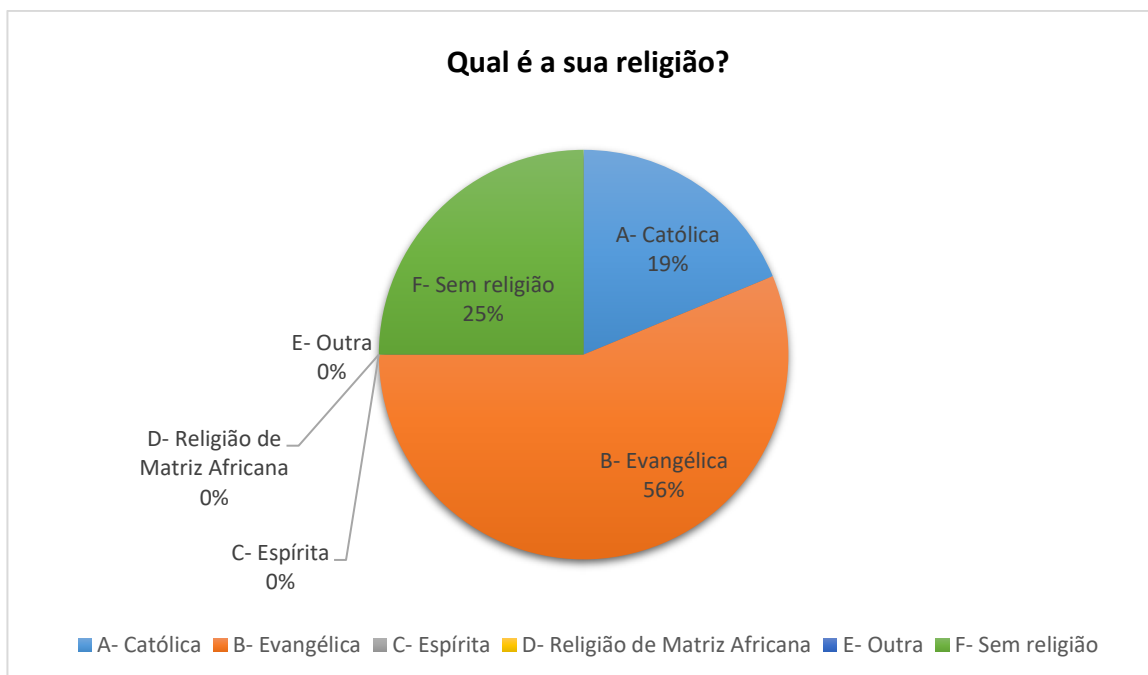
3.2 Festas culturais e festas religiosas a partir da ótica dos/as professores/as da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira do Município de Vila Velha-ES

Foi elaborado e aplicado um questionário contendo 17 perguntas direcionadas para os/as professores/as da UMEI, por meio da plataforma *Google Forms*. Neste questionário, as perguntas foram voltadas para festas religiosas, com ênfase nas festas juninas comemoradas nas unidades de ensino. Dos/as quarenta (40) professores/as, dezesseis (16) deles/as responderam ao questionário de forma *online*. Para fins de cálculo do estudo entende-se dezesseis (16) como equivalente a 100% dos/as professores/as, sendo desconsiderados os/as demais.

Na primeira pergunta, foram categorizadas quais as religiões citadas pelos/as professores/as, conforme pode-se visualizar as respostas na Figura 8.

²⁴² PREFEITURA DE VILA VELHA (Cidade). *A prefeitura entrega escola de Educação Infantil em Araçás*. 09 de fevereiro de 2023. p. 1. [online].

²⁴³ BRASIL. *Censo Escolar*: UMEI Joaquim Alberto de Oliveira. p. 1. [online].

Figura 8 - Qual é a sua religião?²⁴⁴

Nota-se que 75% dos/as professores/as são adeptos a religiões cristãs, sendo essas católicas e evangélicas, não havendo adeptos/as às religiões de Matriz Africana ou Espírita. O que se aproxima aos dados do censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sobre a população de Vila Velha, ao apontar que é composta por: católicos (48,47%), evangélicos (35,90%), pessoas sem religião (11,10%), espíritas (1,75%) e os outros 2,78% estão distribuídos entre outras religiões; assim, aponta que adeptos a religiões cristãs, totalizou 84,37%.²⁴⁵

Ainda de acordo com os dados do Censo de 2010, o município de Vila Velha possui 414.586 habitantes, ocupa o 1º lugar no *ranking* do Estado do Espírito Santos com maior número de adeptos/as da religião Católica Apostólica Romana, seguida das cidades de Vitória (2º lugar) e Serra (3º lugar). E, também, ocupa o 2º lugar no *ranking* estadual com maior número de evangélicos, além de possuir o maior número de Umbandistas do Estado e o terceiro com maior número de Candomblecistas.²⁴⁶

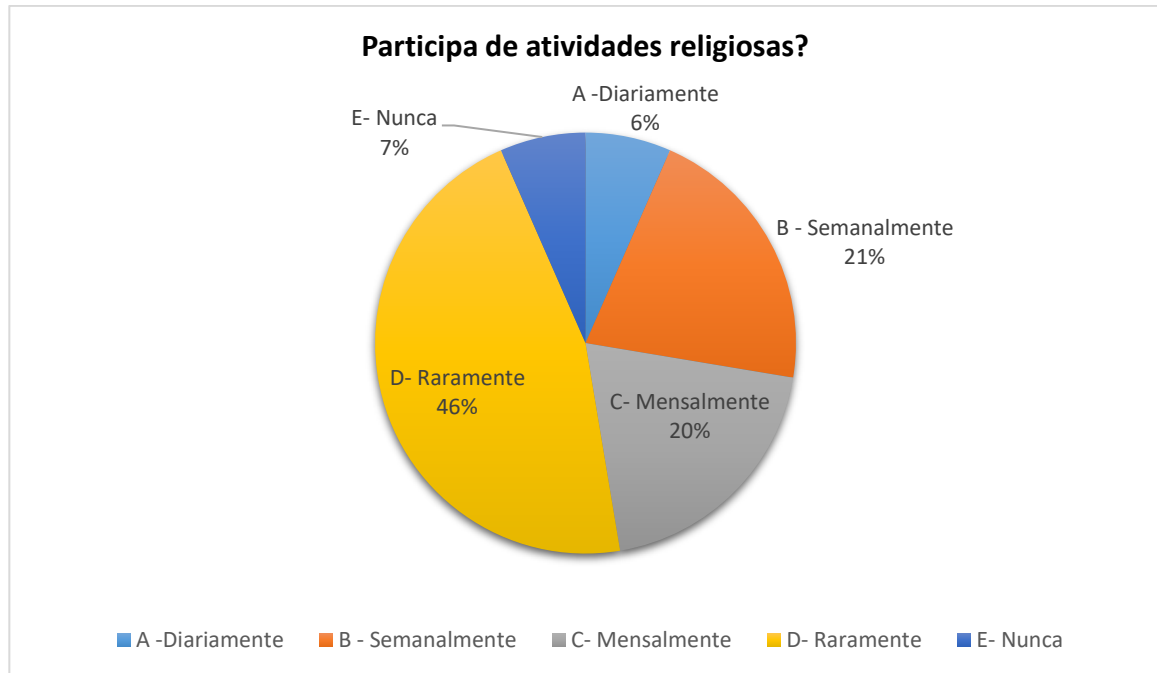
Figura 9 - Participa de atividades religiosas?²⁴⁷

²⁴⁴ Elaboração própria.

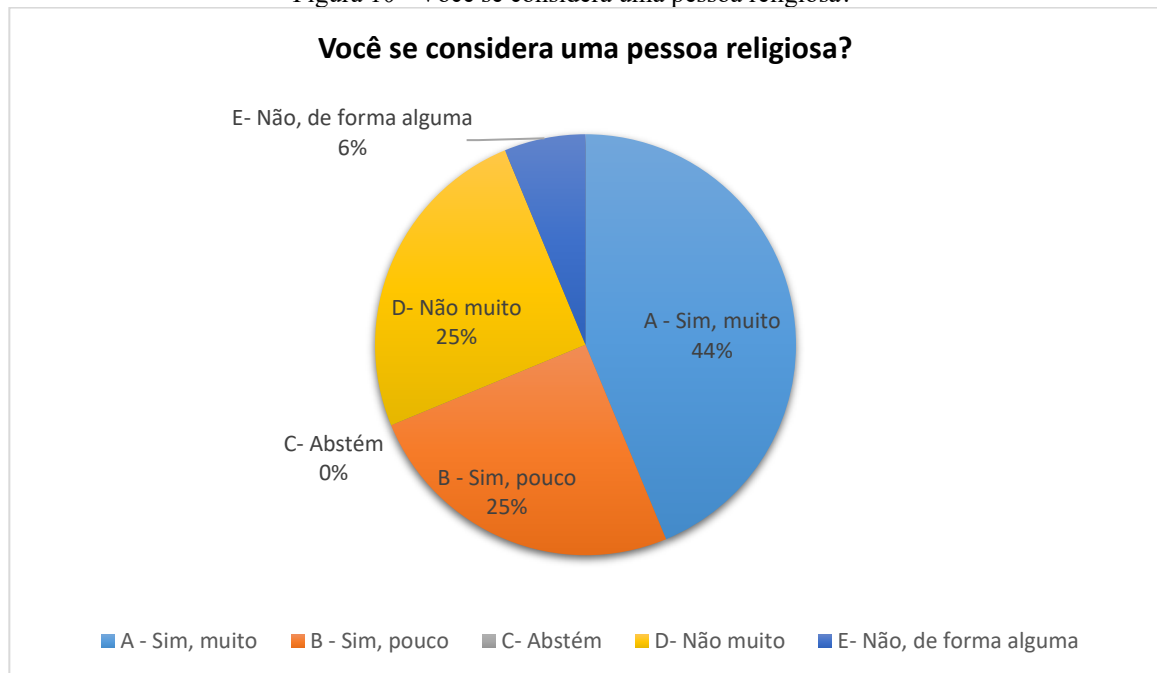
²⁴⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

²⁴⁶ IBGE, 2012.

²⁴⁷ Elaboração própria.

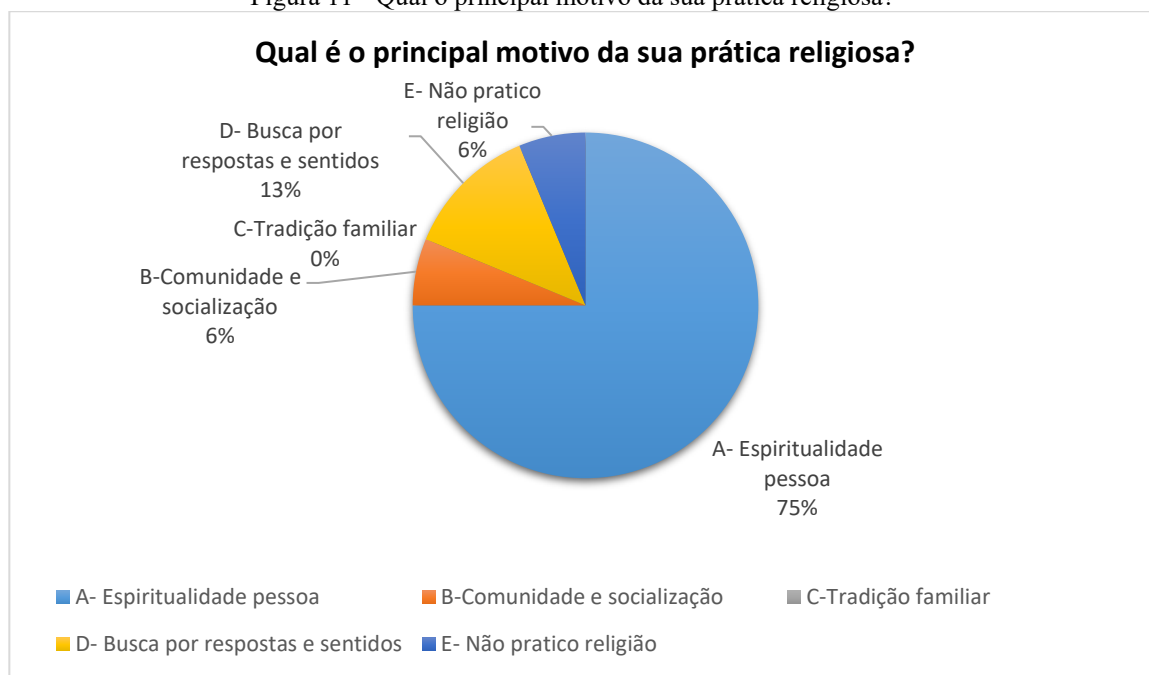


Mediante ao questionamento se participavam de atividades religiosas, 46% dos/as professores/as entrevistados/as apontaram que raramente; seguidos de 21% semanalmente; 20% participam mensalmente; enquanto 6% vão diariamente, igualmente o percentual de quem nunca participa. Dessa forma, é possível notar que 53%, ou seja, mais da metade deles/as não possuíam muita participação em atividades religiosas, apesar de 69% afirmaram que se consideram uma pessoa religiosa.

Figura 10 - Você se considera uma pessoa religiosa?²⁴⁸

Quando os/as professores/as foram questionados/as se eles/as se consideram religiosos, obteve-se como resposta que 44% se consideram muito religiosos e dentro desse grupo 29% haviam respondido que raramente participam de atividades religiosas, 25% pouco religiosos, outros 25% não muito e apenas uma pessoa (6%) não se considera religioso de forma alguma. Apesar do contraditório com apontamentos dos dados informados na Figura 11 a seguir, 75% afirmaram que o motivo principal para a prática religiosa é a espiritualidade, seguido de busca, respostas e sentidos, conforme observa-se na Figura 11.

²⁴⁸ Elaboração própria.

Figura 11 - Qual o principal motivo da sua prática religiosa?²⁴⁹

Assim, 75% dos/as professores/as participantes têm como motivo da sua prática religiosa a espiritualidade pessoal, enquanto 13% procuram por resposta e sentido, já 6% são devido a comunidade e socialização e 6% não professam nenhuma religião.

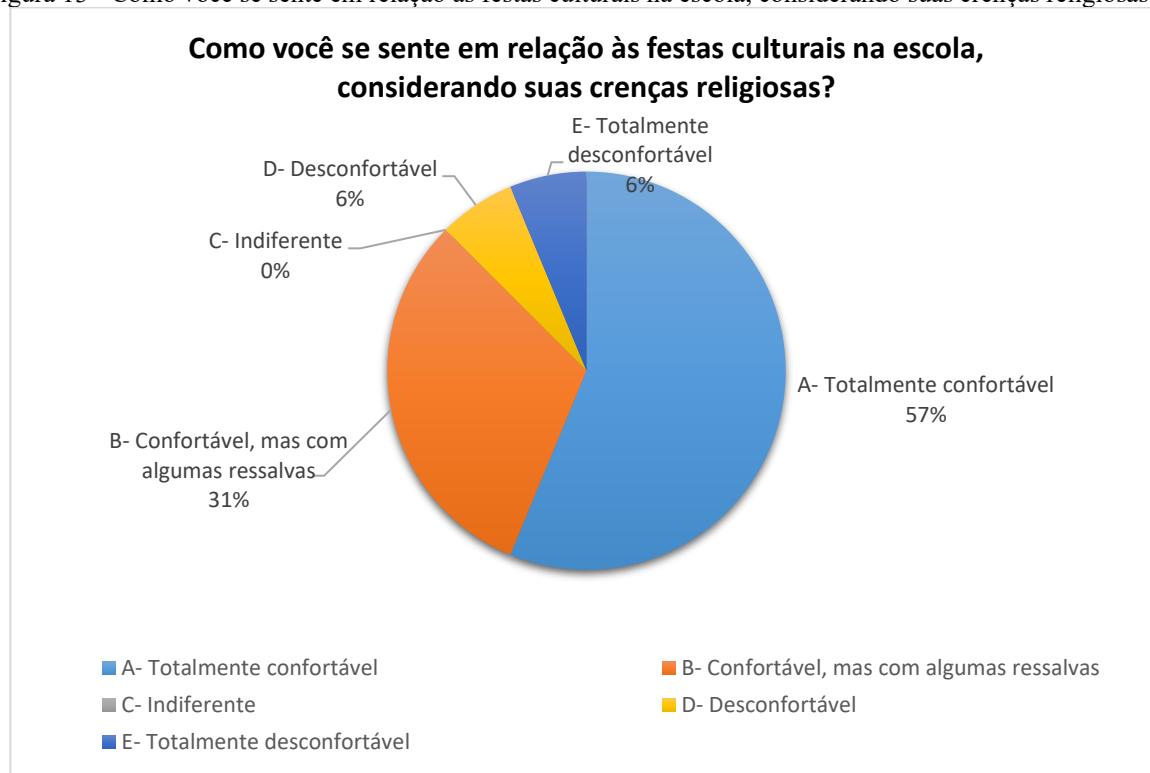
Figura 12 - Qual a sua posição em relação às outras religiões?²⁵⁰

²⁴⁹ Elaboração própria.

²⁵⁰ Elaboração própria.

Três dos/as quatros participantes que se declararam sem religião marcaram na opção A, que afirma que todas as religiões têm valor. E, todos/as os/as entrevistados/as que marcaram a opção B, que diz respeitar, porém ter preferência pela sua religião, eram evangélicos.

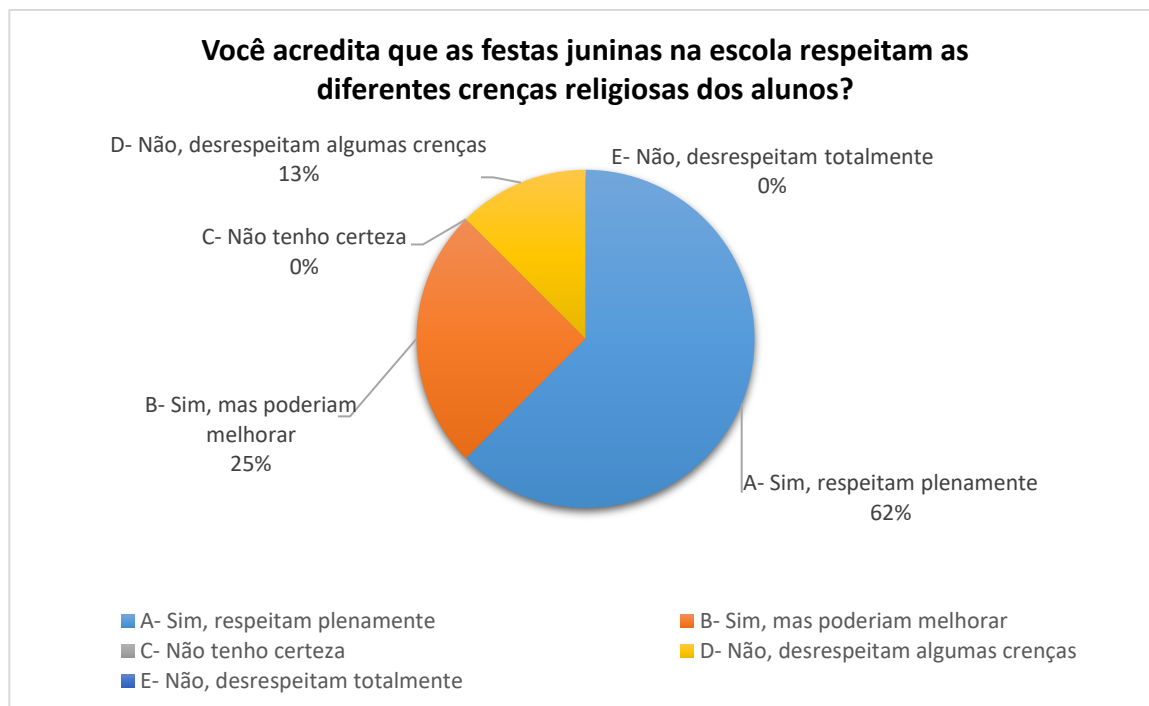
Figura 13 - Como você se sente em relação às festas culturais na escola, considerando suas crenças religiosas?²⁵¹



Dos/as professores/as 57% alegam se sentirem totalmente confortáveis em relação às festas culturais, quando consideram suas crenças religiosas, contudo 31% apesar de se sentirem confortáveis, possuem algumas ressalvas. 6% dos participantes sentem desconfortáveis, igualmente 6% alegam se sentir totalmente desconfortáveis. Portanto 43% dos/as professores/as entrevistados/as não estão completamente confortáveis com as festas culturais da instituição. Se somar os percentuais da letra A com a letra B, o percentual aumenta para 87%, conforme pode ser observado na Figura 14 a seguir:

²⁵¹ Elaboração própria.

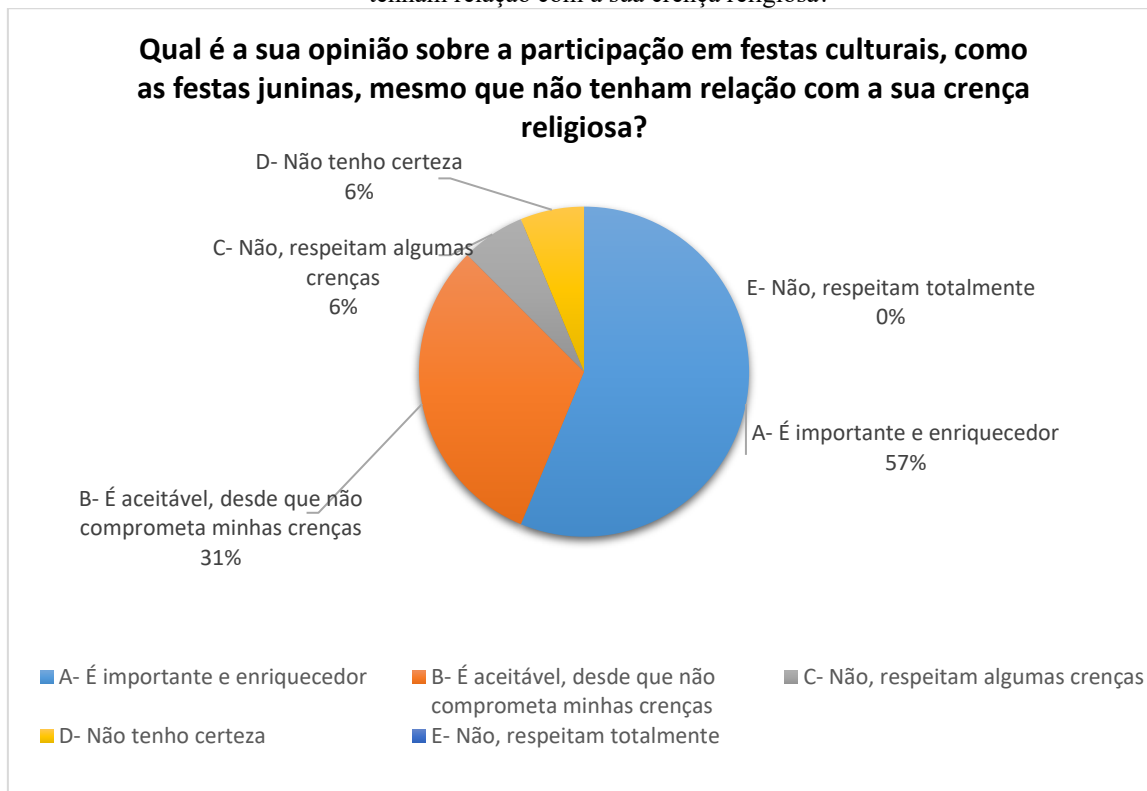
Figura 14 - Você acredita que as festas juninas na escola respeitam as diferenças religiosas das crianças?²⁵²



Apesar de 62% os/as professores/as acreditarem que as festas juninas da unidade respeitam as diferenças religiosas, 25% entendem que poderia melhorar, em contrapartida 13% considera que não há esse respeito às diferenças religiosas e que desrespeitam algumas crenças.

²⁵² Elaboração própria.

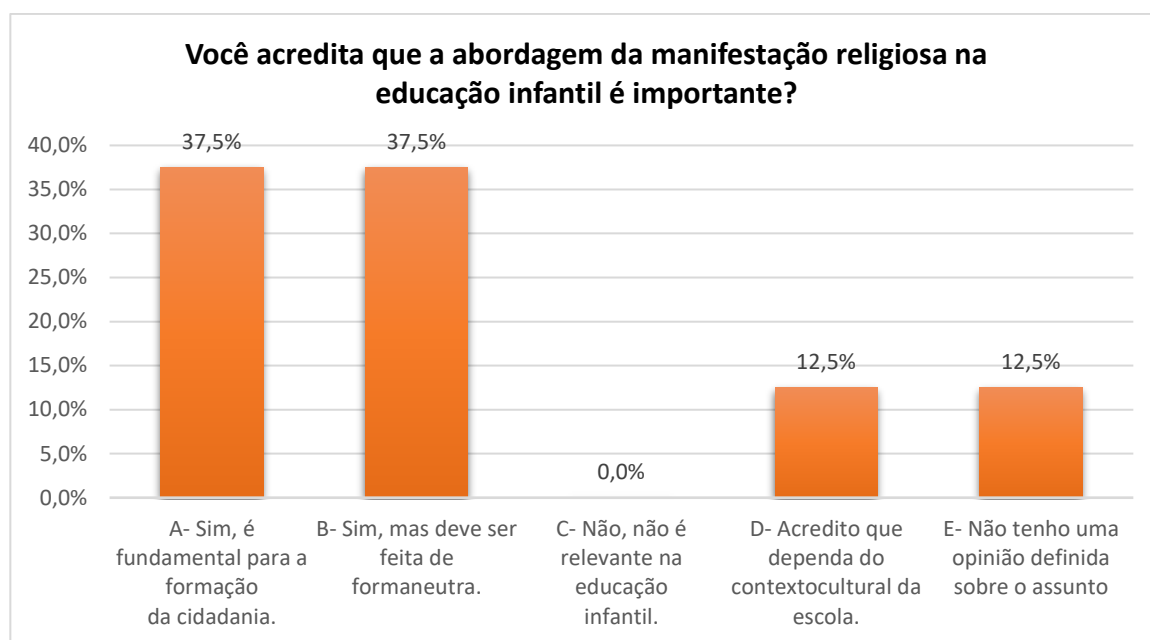
Figura 15 - Qual é a sua opinião sobre a participação em festas culturais, como as festas juninas, mesmo que não tenham relação com a sua crença religiosa?²⁵³



Mediante aos dados acima, têm-se que 57% dos/as professores/as respondentes considerem importante e enriquecedor as participações em festas culturais, 31% aceitam, mas só se esses eventos não comprometerem suas respectivas crenças, já 6% acreditam que essas festas não respeitam algumas crenças e outros 6% não tem certeza.

²⁵³ Elaboração própria.

Figura 16 - Você acredita que a abordagem da manifestação religiosa na Educação Infantil é importante?²⁵⁴

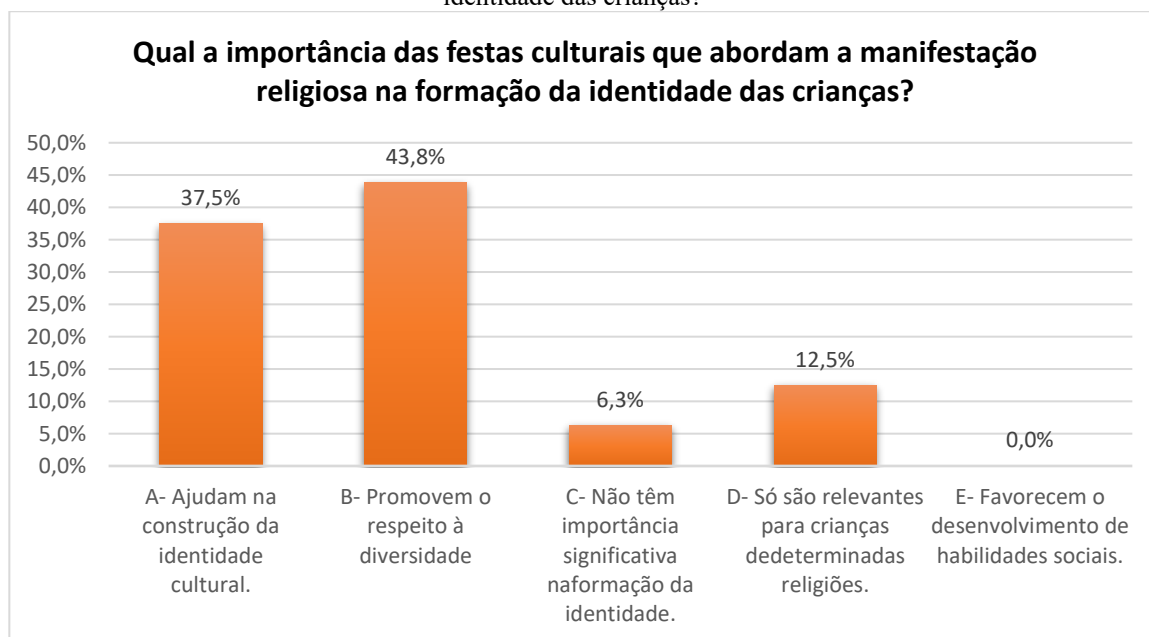


Assim, 37,5% dos/as professores/as entrevistados/as acreditam que existe abordagem religiosa na Educação Infantil é importante, contudo, que deve ser de forma neutra. Porém vale destacar que a festa junina é uma celebração brasileira originária na Europa, que tratava de um evento religioso que enaltece os santos católicos de Portugal.²⁵⁵ Todavia, se tratando de uma neutralidade religiosa, é importante que todas as comemorações independentes da denominação religiosa sejam trabalhadas na escola, não apenas celebrações de origem cristã.

²⁵⁴ Elaboração própria.

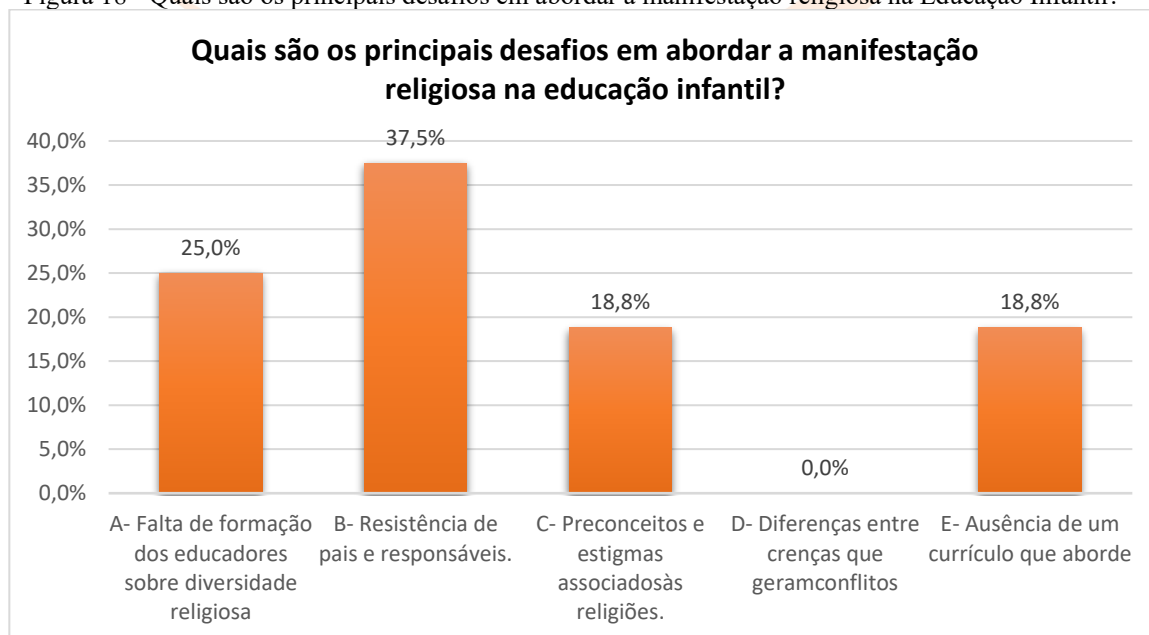
²⁵⁵ DA COSTA, Cleonildes Aquino. *Festa junina: síntese de uma mistura cultural*, 2013. p. 7.

Figura 17 - Qual a importância das festas culturais que abordam a manifestação religiosa na formação da identidade das crianças?²⁵⁶



Nota-se que nenhum dos professores enxerga a manifestação religiosa como um elemento que favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, embora acreditem com ajuda na construção da identidade cultural, o respeito à diversidade e que só é relevante para crianças de determinadas religiões.

Figura 18 - Quais são os principais desafios em abordar a manifestação religiosa na Educação Infantil?²⁵⁷



²⁵⁶ Elaboração própria.

²⁵⁷ Elaboração própria.

Quanto aos desafios para abordagem da manifestação religiosa na Educação Infantil, nenhum dos/as professores/as entrevistados/as considerou como desafio a diferença de crenças; e a maioria dos/as professores/as entrevistados/as (37,5%) enxergam como principal desafio a resistência dos/as pais/mães e responsáveis.

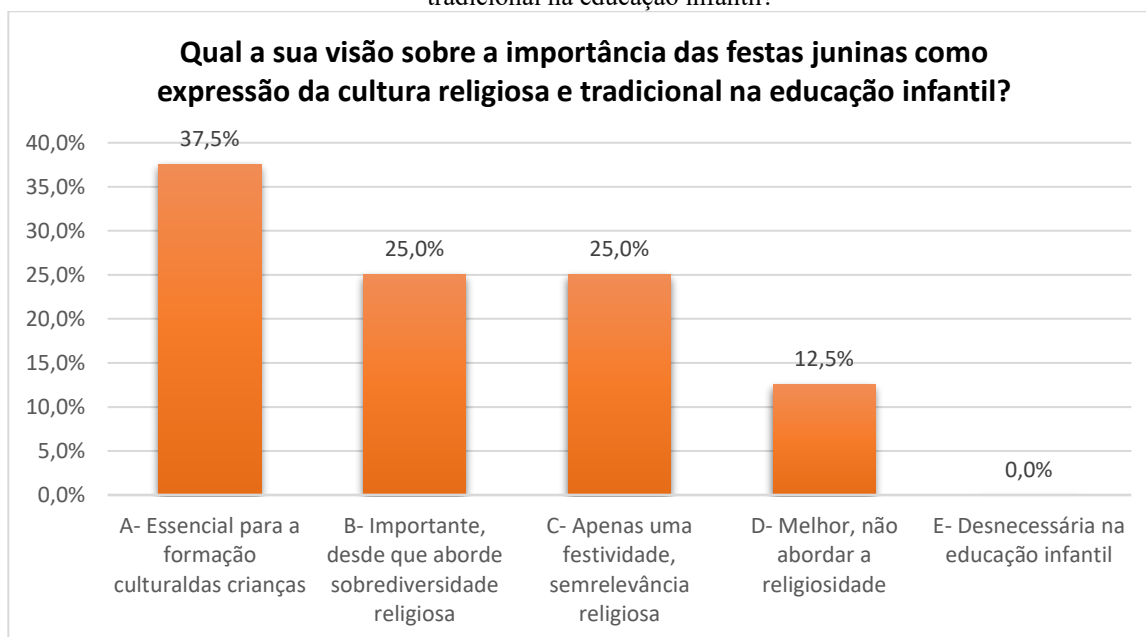
Figura 19 -Como você considera a participação dos pais e responsáveis nas decisões sobre a inclusão de manifestações religiosas nas festas culturais da escola?²⁵⁸



Apesar de 62,5% dos/as professores/as afirmarem ser extremamente importante a participação dos/as pais/mães nas decisões sobre a inclusão de manifestações religiosas nas festas culturais da unidade, eles/as não são consultados efetivamente a esse respeito. O que na prática essa participação deles/as no planejamento e na tomada de decisão é indiferente, inclusive desrespeita o direito de acesso e permanência das crianças quando esse diálogo não é estabelecido. Muito menos o direito de aprendizagem delas, considerando que ficam excluídas desse processo social e cultural que a escola promove.

²⁵⁸ Elaboração própria.

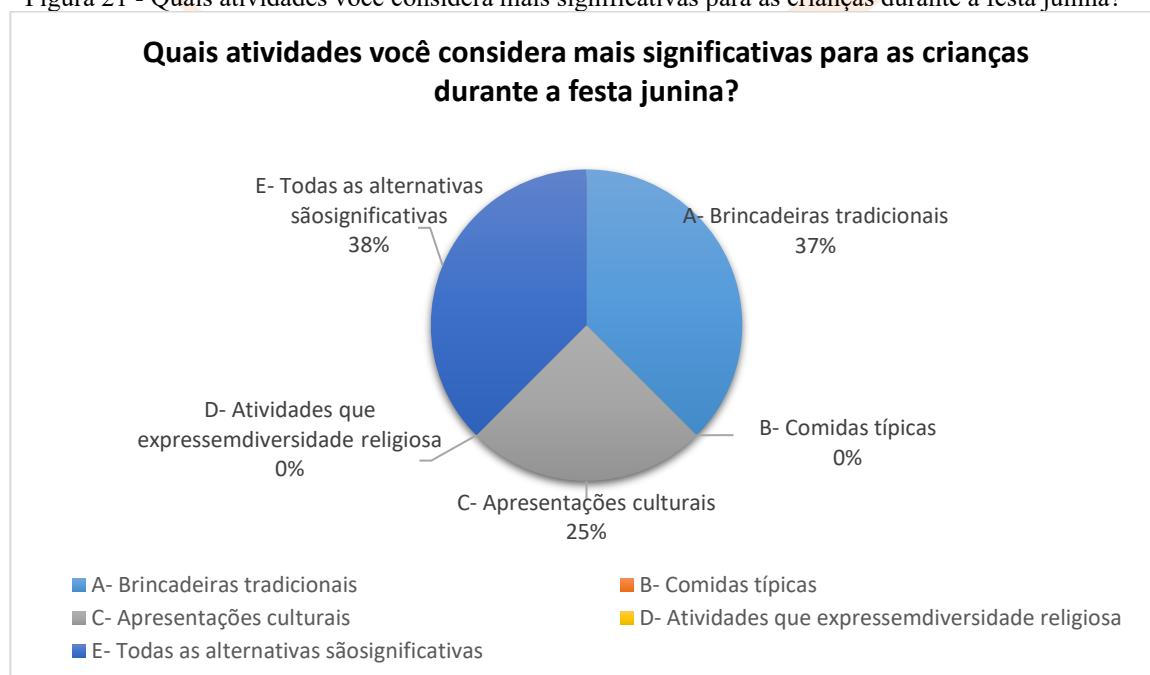
Figura 20 - Qual a sua visão sobre a importância das festas juninas como expressão da cultura religiosa e tradicional na educação infantil?²⁵⁹



Observa-se que nenhum/a professor/a optou pela resposta de letra E, o que afirma ser necessária ter festas juninas como expressão da cultura religiosa tradicional na Educação Infantil, o que confirma que essa ação pedagógica se faz necessária na instituição, conforme Souza menciona sobre o estímulo e a busca serem tarefa da educação e que a educação é composta por cultura.²⁶⁰

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Figura 21 - Quais atividades você considera mais significativas para as crianças durante a festa junina?²⁶¹



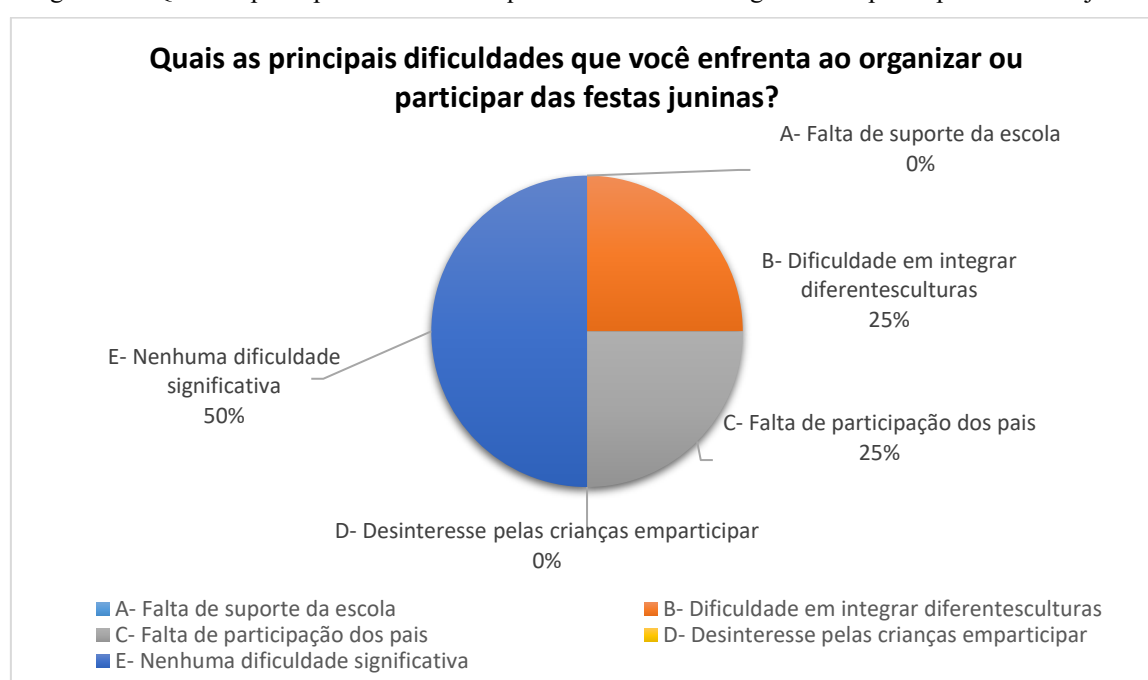
²⁵⁹ Elaboração própria

²⁶⁰ SOUZA, 2021, p. 7.

²⁶¹ Elaboração própria.

Assim é possível notar que 62% dos/as professores/as entrevistados/as não consideram as atividades que expressam a diversidade religiosa e nem as comidas típicas como significativas para as crianças durante a festa junina. Tal posicionamento vai contra a BNCC quando ela menciona que a Educação Infantil deve criar situações que deem às crianças chances de conviver com diferentes grupos sociais e culturais, modos de vida, hábitos, técnicas, rituais, costumes, festas e histórias. Essas experiências ajudam a desenvolver a consciência de si e do outro, reconhecer a identidade, respeitar e valorizar as diferenças que as tornam humanos.²⁶²

Figura 22 - Quais as principais dificuldades que você enfrenta ao organizar ou participar das festas juninas?²⁶³



Observa-se que 100% dos/as professores/as apontaram que não há falta de suporte por parte da unidade de ensino para organização e participação nas festas juninas. O que intrinsecamente afirma que gestão da instituição educacional é favorável a essa atividade pedagógica. Pode-se afirmar que as crianças gostam e aprovam as festas juninas, mediante ao dado de que 100% delas apresentam interesse em participar. O que vai ao encontro da informação de que 50% dos/as professores/as sinalizaram que não há dificuldade significativa em organizar ou participar das festas juninas. Registra-se que $\frac{1}{4}$ deles responderam dificuldade em integrar diferentes culturas e esse mesmo percentual em falta de participação dos/as pais/mães.

²⁶² BRASIL, 2018, p. 40.

²⁶³ Elaboração própria.

Nas perguntas discursivas, não houve participação de todos os 16 professores/as, havendo a colaboração de nove entrevistados/as, conforme a Tabela 1, e dez participantes, de acordo com a Tabela 2.

Tabela 1 - Você pode compartilhar alguma experiência marcante que vivenciou durante as festas juninas na unidade escolar?²⁶⁴

Participantes	Respostas
Entrevistado 1	“São maravilhosas, pais participativos.”
Entrevistado 2	“O corpo técnico da escola deixa claro que a festa junina passou por uma ressignificação. E nas escolas não têm mais relação com religião.”
Entrevistado 4	“Na UMEI Tio Joaquim, gostaria de ressaltar a colaboração dos servidores em acolher o tema, a alegria das crianças e das famílias!”
Entrevistado 8	“Alienação religiosa. Prejudica muito o andamento do processo”
Entrevistado 9	“Alunos evangélicos que participaram da apresentação cultural sem nenhum problema, tendo o apoio dos pais, me surpreenderam, pois, a família é muito religiosa e a criança no ano anterior não tinha participado do evento. A mãe me disse que se sentiu confortável por saber que a professora, no caso eu estaria na festa e ela tinha certeza que eu não escolheria música que fizesse menção a nenhum santo na escolha da música, ou seja ela tinha certeza que eu escolheria uma música neutra por isso ela permitiu que sua filha participasse da festa. Me senti muito honrada e isso mostra que nós professores somos referência para as famílias e alunos. Tudo depende de como é construída essa confiança com as famílias.”
Entrevistado 10	“Já participei de uma apresentação onde as crianças e professoras se ajoelharam e adoraram ao São João em meio a música. Eu me retirei pois não sou católica e não me curvo diante dos ditos "santos".”
Entrevistado 11	“Todas as vivências foram agradáveis.”
Entrevistado 12	“Tive experiências muito boas com o desenvolvimento das pessoas no trabalho, nas comidas e na organização. Respeitar”
Entrevistado 15	“Grande participação da comunidade dentro da escola.”

É nítido que há uma contradição entre o/a entrevistado/a 2 e o/a entrevistado/a 10, quando um/a entrevistado/a afirma que o corpo técnico da instituição deixa claro que houve uma ressignificação da festa junina e que não há relação com a religião, enquanto o outro entrevistado relata uma cena de devoção a um Santo e que se retirou do local devido ser de outra religião.

Nesse contexto, é possível observar conflitos dentro do próprio corpo docente da instituição por divergências religiosas, e evidencia a ausência de neutralidade religiosa²⁶⁵ dentro

²⁶⁴ Elaboração própria.

da escola. Entretanto há presença da violência religiosa, por meio da discriminação da diversidade religiosa. Quando o/a entrevistado/a 8 afirma que alienação religiosa prejudica muito o andamento do processo, não fica claro se essa tal alienação é por parte da gestão, dos/as professores/as ou até mesmo pelas famílias das crianças, mas que ela é presente na instituição.

Tabela 2 - Você tem alguma sugestão de como podemos tornar as festas Culturais mais inclusivas e representativas para todas as crianças?²⁶⁶

Participantes	Respostas
Entrevistado 1	“Respeitar todas as religiões que cada um tem um jeito de pensar, mas não pode parar sempre continuar com essas festas Cultura.”
Entrevistado 2	“Primeiro, tem que estar presente na cultura regional, festas como ação de graças e Halloween não fazem sentido. E é preciso explicar que quando é uma festa tradicional brasileira, o motivo pelo qual está se comemorando”
Entrevistado 4	“Reuniões com pais para desmistificar os conceitos pré-estabelecidos em relação às festividades culturais.”
Entrevistado 7	“As famílias precisam compreender que as festas culturais não possuem nada de religioso e não ofendem nenhuma religião. O próprio nome já diz: festa CULTURAL, exacerbando a cultura, e não a religião.”
Entrevistado 9	“Sabendo um pouco mais sobre cada criança seus costumes como religião, reunidos antecipadas com as famílias esclarecendo que a festa não é uma manifestação de cunho religioso e que não serão usadas músicas que mencionam nomes de santos, porém ressaltando que este momento vai contribuir para o crescimento da criança assim como para sua interação com os colegas de uma forma mais ampla. E que esta ação faz parte também do projeto trabalhado e desenvolvido nas salas sendo continuidade do aprendizado. De preferência usando músicas relacionadas ao que temos feito durante o ano.”
Entrevistado 10	“É preciso ouvir as famílias, traçar um perfil religioso da turma e tentar selecionar músicas e ações que não ofendam a comunidade escolar, considerando a diversidade religiosa.”
Entrevistado 11	“É necessário que antes de se organizar certos eventos as famílias tenham conhecimento que a cultura histórica do seu país é importante para o conhecimento do aluno. Pois muitos confundem cultura com religião.”
Entrevistado 12	“Respeitar todas as religiões que cada um tem um jeito de pensar, mas não pode parar sempre continuar com essas festas Cultura.”

²⁶⁶ Elaboração própria.

- Entrevistado 14 “As festas culturais devem ser relacionadas, de fato, aos vários tipos de culturas desse nosso vasto País e até mesmo do mundo! Mesmo sendo evangélica, acho justo que todas as religiões pudessem ser lembradas e representadas. Ou tudo ou nada! Penso que seria importante uma conversa prévia com as famílias e a apresentação de opções de tradições e culturas a serem representadas e seus objetivos, no intuito de chegar a um acordo e unanimidade entre as famílias, decidindo sobre tipos de danças, religiões e culturas a serem representadas, com a finalidade de que todas as crianças pudessem participar. Este encontro serviria para conscientizar as famílias sobre os valores das diversas religiões e culturas, sobre a diversidade e a importância do respeito às várias crenças e tradições espalhadas pelo mundo. Para que tudo desse certo, os próprios professores e gestores escolares deveriam ter mentes e corações abertos., livres de preconceitos e estigmatização sobre outras crenças religiosas e culturais, o que infelizmente, não vemos muito.”
- Entrevistado 15 “A partir do tema escolhido para esse evento. O professor poderá compartilhar como será esse momento e ouvir opiniões dos pais.”

De modo geral, os/as professores/as apresentam como preocupação as diferenças culturais e religiosas das famílias, e têm como sugestão incluir a comunicação e esclarecimentos dos eventos culturais com antecedência, enfatizando a diferença entre religião e cultura para a família e crianças.

Mediante a essas falas dos/as professores/as observa-se que o caminho para mediação e intervenção pedagógica está traçado, haja vista que não há necessidade de criar ações/situações junto às pessoas de fora da escola, pois o grupo de professores/as apresentam propostas que complementam e convergem para o direcionamento de uma linguagem dialógica. Assim, as Ciências das Religiões favorecem as práticas do respeito, do diálogo e da diversidade religiosa, contribuindo para uma educação de caráter transconfessional, contribuindo para a formação integral do ser humano.²⁶⁷ É de suma importância as trocas de informações, a escuta qualificada e respeitosa às normas e legislações educacionais existentes, em busca da construção pela paz entre as pessoas. É nesse sentido que na próxima seção trata-se de sugestões e recomendações para a UMEI pesquisadas a respeito da temática em voga.

²⁶⁷ MONTE; LOPES.; PEREIRA; MONTE; SILVA; OLIVEIRA. 202, p. 12.

3.3 Sugestões e recomendações

A presença da religiosidade está intimamente vinculada à existência de manifestações culturais, que, por sua vez, inevitavelmente, fazem parte do cotidiano escolar. Sendo assim, é importante que a gestão escolar e os/as professores/as estejam aptos/as para lidar e respeitar as diversidades culturais e religiosas, não só das crianças e suas respectivas famílias, mas também dos/as próprios/as colegas de trabalho.

Dessa forma, a consideração sociológica no campo de interação entre religião/religiosidade e educação pode promover a liberdade de reflexão, conduzindo a práticas docentes mais conscientes e responsáveis. Além do mais, esta formação varia os recursos pedagógicos para promover o respeito e a tolerância pelas crenças dos outros quando surgem atritos religiosos na sala de aula.²⁶⁸

Quando o/a professor/a propaga a ideia de respeitar a pluralidade, mas acredita que a expressão cultural ou religiosa do outro é desnecessária dentro de uma instituição, se depara com uma falácia em que se propaga um ideal de convivência, mas não se tolera algo diferente do seu/sua.

A religiosidade existe nos ambientes escolares, é trazida para o interior da instituição de ensino por meio de seus agentes que têm uma essência da religiosidade em suas identidades. Em outros termos, os/as professores/as tornar-se-ão agentes sociais, enfatizando a interdependência entre as instituições, por frequentar ambas as instituições: religiosas e escolares.²⁶⁹

Vale ressaltar que grande parte do corpo docente é integrado por professores/as adeptos/as ao cristianismo (evangélicos e católicos) e mesmo assim há conflitos devido a diferença de dogmas. Sendo assim, como seria tratado/a pelos/as professores/as expressões culturais e religiosas de matrizes africanas ou de outras expressões que fogem do cristianismo?

A tolerância religiosa tornou-se um tema quase intocável nos ambientes escolares, discorrer sobre sua manifestação é uma maneira de reparar na sociedade a visão deturpada das religiões não-cristãs, que têm sido repetidamente marginalizadas, especialmente as de matrizes africanas. Diferentemente da Educação Básica, as questões religiosas na Educação Infantil não

²⁶⁸ VALENTE, 2018, p. 123.

²⁶⁹ VALENTE, G. A. *A religiosidade na prática docente* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, n. 248, p. 198–211, jan. 2017. p. 209.

possuem nenhum direcionamento, nem mesmo citação, na LDB 9394/96, restando a questão da diversidade religiosa e onde ela se enquadra ao entendimento de cada professor/a.²⁷⁰

Dessa forma, é preciso refletir sobre os papéis das escolas, dos docentes e dos alunos/crianças na prática, e os reais propósitos que pretendem alcançar, pois os/as professores/as precisam primeiro compreender as suas tarefas sociais em sala de aula, para que possam estabelecer um modelo de educação que seja verdadeiramente voltado para a mudança social; a escola deve desempenhar um papel essencial, sendo preciso levar em conta a realidade das crianças. É extremamente importante que professores/as, educadores/as e outras pessoas que trabalham na Educação Infantil reconheçam que as crianças são agentes de ação.²⁷¹

Nessa conjuntura, a ressignificação de comemorações culturais a fim de desvincular a Religião da cultura também não é uma forma de diminuir o significado de uma religião específica para que os adeptos de outra aceitem a celebração de determinada expressão cultural? Não seria melhor a escola tratar todos os tipos de expressão cultural, para que todos/as se sintam não só representados/as, mas que também conheçam a visão de mundo dos/as outros/as/?

1. Nesse ínterim, deve-se reconhecer que os sujeitos que vivem no espaço educacional são os escritores da história. Eles/as carregam marcadores sociais, como etnia, classe, cultura, gênero, território, religião entre outros marcadores sociais, que também constituem os principais corpos do ambiente educacional. Qualquer tentativa de reorganização do currículo, processo de escolarização. Qualquer tentativa de reorganização do currículo, precisa reconsiderar essas imagens dos alunos como parte da escola. Desta maneira, a instituição e as suas organizações curriculares passam a valorizar as realidades dos/as alunos/as-crianças, reconhecem não só os/as alunos/as-crianças, mas todos/as os/as funcionários/as como sujeitos/as que vivenciam a escola e dão prioridade a sujeitos reais com direito ao conhecimento das suas experiências.²⁷²

Sendo assim, é necessário que a esfera pública política, isto é, o Estado tome para si a responsabilidade de regular e decidir o que é permitido e proibido nos ambientes públicos, respeitando os princípios que constituem a laicidade: igualdade, liberdade de consciência, neutralidade, e separação entre estados e religião. Somente assim as pessoas sentirão mais segurança em suas ações e nas interações sociais baseados nos valores éticos, como a liberdade,

²⁷⁰ DA ROSA Sanciaray Yarha Silva. A presença da religiosidade no ensino da Educação Infantil: uma experiência de estágio no município de Curitiba/Paraná. *Revista Plurais* - Virtual, Anápolis, v. 12, 2022. p. 8.

²⁷¹ DA ROSA, 2022, p. 9.

²⁷² DA ROSA, 2022, p. 10.

a tolerância, o reconhecimento da dignidade dos outros, o sentido de humanidade e o respeito ao próximo.²⁷³

A laicidade é um conceito que se caracteriza por sua natureza restritiva, sendo definida pela ausência da religião na esfera pública. Esse princípio exige que o Estado mantenha uma posição neutra em relação às questões religiosas. Essa neutralidade pode ser interpretada de duas maneiras: a primeira corresponde à exclusão da religião do espaço estatal e público, conhecida como neutralidade-exclusão. Já a segunda refere-se à imparcialidade do Estado perante as diferentes crenças, garantindo um tratamento igualitário a todas as religiões, o que configura a neutralidade-imparcialidade.²⁷⁴

Embora seja possível entender a complexidade da chegada das religiões ao contexto escolar, não se pode deixar de considerar que esse movimento também irá espelhar as singularidades dos indivíduos que ocupam esses espaços, especialmente os adultos. Isso implica que os profissionais da educação só reproduzem a intolerância religiosa no ambiente escolar? Ao contrário, isso abre um alerta para a necessidade da escola como um todo, para estar consciente da nocividade que surge ao desconsiderar essas questões.²⁷⁵

Mediante esse contexto, com o objetivo de respeitar a laicidade, evitar o proselitismo, promover o respeito a diversidade cultural e religiosa das escolas públicas é sugerido a criação de um manual descritivo para condutas dentro das instituições, sendo:

- O/A professor/a não usará a atenção dos estudantes para fomentar seus próprios interesses, convicções, ideias ou preferências religiosas, ideológicas, morais ou políticas.
- O/A professor/a respeitará o direito dos responsáveis pelo/a aluno/a de proporcionar aos seus filhos uma educação moral e religiosa que esteja em sintonia com suas próprias crenças.
- O/A professor/a jamais beneficiará ou prejudicará os estudantes por causa de suas convicções ideológicas, políticas, religiosas ou morais, ou pela ausência delas.
- A escola deve tratar os feriados religiosos com neutralidade, cabendo ao professor/a explicar seu contexto histórico e cultural sem promover práticas religiosas específicas.
- Todos os servidores públicos que atuam nas escolas devem evitar o uso de símbolos religiosos dentro da escola, garantindo um ambiente inclusivo.

²⁷³ VALENTE, G. A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-Posições*, v. 29, n. 1, p. 107–127, jan. 2018. p. 122-123.

²⁷⁴ BARBIER, Maurice. Por uma definición de la laicidad francesa. *Revue Le Debat*, 2009, p. 04.

²⁷⁵ DA ROSA, 2022, p. 9.

- O/A professor/a não aceitará que os direitos garantidos nos parágrafos anteriores sejam infringidos por estudantes ou terceiros, dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, o documento norteará todos os profissionais de maneira explícita e expressa sobre o que e como deve tratar as questões vinculada a religiosidade, não possibilitando que cada professor/a trabalhe de acordo com seu entendimento de crença e valores.

Vale salientar que o diálogo é a peça-chave na solução da equação, se estabelecer os círculos de cultura na Educação Infantil possibilita a construção de práticas pedagógicas dialógicas.²⁷⁶ Assim, consegue aproximar e alcançar os objetivos, no intuito de chegar a um acordo e unanimidade entre as famílias.



²⁷⁶ SILVA; MARQUES, 2019, p. 25.

CONCLUSÃO

O estudo alcançou seu objetivo, que foi identificar o posicionamento dos/as professores/as da UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira, sobre as festas culturais garantidas no calendário escolar e no Projeto Político Pedagógico das escolas da rede, apesar de a UMEI em questão não dispor de PPP. Isso foi viabilizado pela análise detalhada das informações e dados ao longo de toda a dissertação

A questão-problema foi: quais os posicionamentos dos/das professores/as sobre as festas culturais na UMEI? Para responder a essa questão, recorreu-se à metodologia científica, por meio de pesquisa de campo a partir de questionário semiestruturado aplicado aos/às professores/as de forma *online*, o quadro teórico e subsidiou a análise dos achados da pesquisa, ou seja, em termos gerais, dos principais resultados.

Historicamente, as festas juninas ocorriam durante o solstício de verão no hemisfério norte, por conta do Festival do Sol. Já no Brasil o elemento simbólico é o fogo, pois corresponde a um festival de inverno, mais precisamente no Norte e Nordeste do país devido ao clima quente, que é considerado. Assim, a fogueira traz proteções mágicas de purificação e contra o mal, bem como doenças e espíritos malignos.

Nesse contexto, a aproximação com a cultura de São João possibilita que as crianças se apropriem ou apropriem de conhecimento mais completo que envolve sua realidade social. Com isso, essa abordagem educacional possibilita a ampliação da compreensão do mundo e contribui com as crianças, para se relacionarem com suas raízes culturais e tradições locais, em suas mais diversas formas de expressões e manifestações.

A Educação Infantil, considerada como um processo sócio-histórico, é marcada pelas lutas por creches e debates sobre o direito à educação, que possui interpretações e significados independentemente da classe social. Estes movimentos referem-se às creches e pré-escolas no país, que surgiram a partir do século XIX, num período histórico de formação das políticas voltadas para a infância. A Educação Infantil reafirma o direito à infância e a necessidade de estabelecer ambientes educativos, assegurando o direito à educação estabelecido na Constituição Federal de 1988. Além disso, é reconhecida como a primeira fase da Educação Básica, de acordo com a LDB, Lei 9.394/96.

Desse modo, a BNCC reafirma o papel central da Educação Infantil, colocando a criança no cerne do processo educativo, levando em conta suas formas únicas e distintas de pensar, sentir e se expressar em um contexto cultural receptivo e estimulante. O ato de brincar é um direito fundamental para o aprendizado e desenvolvimento infantil, juntamente com a

convivência. Estes direitos são implementados através dos campos de experiências que vão da singularidade ao coletivo, incluindo o eu, o outro e nós, abrangendo temas matemáticos, de comunicação, interação e científicos, entre outros. Neste sentido, os campos de experiências formam uma estrutura curricular que incorpora as situações e vivências reais do dia a dia das crianças e seus conhecimentos, unindo-os aos saberes que compõem o patrimônio cultural.

Portanto, a infância tem um papel fundamental no aprimoramento de diversas competências de aprendizado, como linguagem, pensamento, valores e sociabilidade. Ela possibilita que os pequenos exercitem sua criatividade e tenham autonomia para inovar e solucionar problemas. O RCNEI destaca a importância de brincar e brincar como atividades contínuas onde as crianças podem interagir com temas sociais e naturais. O ambiente natural para brincar e se divertir promove a aprendizagem de conteúdo através dessas atividades. A característica lúdica e divertida das brincadeiras reforça essa ideia, já que as crianças aprendem brincando.

Dessa forma, a LDB, ao enfatizar a relevância do aspecto lúdico no processo de aprendizado, legítima a exigência de que os/as professores/as passem por essa formação, deslocando a formação da educação básica para o ensino superior e reconhecendo a modalidade Normal como forma básica de aprendizado na Educação Infantil.

Logo, a interação e a brincadeira são fundamentais no currículo da Educação Infantil, sendo fundamentais para as dimensões religiosas e para o crescimento humano da criança. Aprimorá-la exige o fortalecimento e a capacitação dos/as professores/as, assegurando que a qualidade do ensino e o crescimento das crianças estejam diretamente ligados à sua formação profissional.

Nesse contexto, por mais que seja anunciado o respeito a todas as religiões, é possível notar conflitos ideológicos entre os/as professores/as e demais profissionais da educação, devido suas divergências religiosas, opondo-se ao conceito de laicidade na escola. Tais conflitos passam despercebidos quando há um suposto apoio à cultura, desde que não haja representação religiosa. Sendo assim, não existe de fato um respeito à diversidade cultural e religiosa e sim um silenciamento da religião dentro da cultura.

Assim, a cultura de uma sociedade específica pode ser identificada através de seus costumes, tradições, idiomas, estilo de vida, valores e uma gama de saberes, rituais e expressões que são transmitidos de geração em geração de maneira hereditária, sem a intenção deliberada. As Ciências Religiosas promovem o respeito, a conversa e a diversidade religiosa, auxiliando na educação transconfessional e focando na formação completa do indivíduo.

Ao elaborar os currículos escolares, torna-se essencial levar em conta a diversidade sociocultural do conhecimento religioso que se manifesta no processo humano. A educação religiosa tem a capacidade de mediar o conhecimento religioso através de princípios éticos e científicos, sem a necessidade de qualquer opinião ou verdade. Contudo, a disciplina de Ensino Religioso foi marginalizada dentro do currículo escolar do Ensino Fundamental em escolas públicas. Frequentemente, o Ensino Religioso não progride, mas é crucial enfatizar que não existe a intenção.

Nesse contexto, é essencial, na educação das crianças, estabelecer espaços que incentivem a interação com outros grupos sociais e culturais, estilos de vida, costumes, rituais, tradições e narrativas. Através dessas vivências, as crianças adquirem consciência de si próprias e dos demais, valorizam sua própria identidade e respeitam o demais, e apreciando as diferenças que caracterizam os indivíduos.

Sendo assim, é crucial integrar famílias e instituições de ensino na formação das crianças, considerando todas as facetas, incluindo emoções e religiosidade. Pais e professores têm um papel fundamental na estimulação das crianças para alcançar a felicidade, e o equilíbrio entre estimulação e excelência é um desafio fundamental na educação. A cultura molda a educação, e o pluralismo religioso e cultural têm um papel relevante na trajetória das instituições de ensino infantil. Assim, é essencial que os docentes intervenham na produção, aquisição e construção do saber, levando em conta a diversidade cultural e religiosa do Brasil.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, incluindo as questões aplicadas, o procedimento da coleta de dados, bem como o *lôcus* da pesquisa. Em seguida, apresenta os dados da pesquisa por meio das respostas do questionário aplicado *online* aos/as professores/as da UMEI pesquisada, de forma compilada, categorizada, relacionada aos fundamentos teóricos e à análise de conteúdo. Finalmente, apresenta uma proposta de manual de conduta, à unidade de ensino pesquisada, objetivando a orientação dos profissionais de maneira expressa sobre como tratar assuntos relacionados à religiosidade no contexto escolar.

Os/as professores/as interpretam a cultura nas festas religiosas realizadas nas unidades de ensino, promovem conexões entre o conhecimento popular e o científico, oportunizando diferentes possibilidades de interação social. No censo escolar de 2024 a UMEI Professor Joaquim Alberto de Oliveira contabilizou e atendeu 476 crianças e contou com 40 professores/as. Dos/as quarenta (40) professores/as da UMEI houve adesão de dezesseis (16) à pesquisa. O questionário tinha 17 perguntas voltadas para festas religiosas, com ênfase nas festas juninas comemoradas nas unidades de ensino. Nota-se que 75% dos/as professores/as são adeptos a religiões cristãs, sendo essas católicas e evangélicas. Mediante ao questionamento se

participavam de atividades religiosas, 43,8% dos/as professores/as entrevistados/as apontaram que raramente; seguidos de 25% semanalmente; 18,8% participam mensalmente; enquanto 6,3% vão diariamente, igualmente o percentual de quem nunca participa. Dessa forma, é possível notar que 50%, ou seja, a metade, deles/as não possuíam muita participação em atividades religiosas, apesar de 68,8% afirmaram que se consideram uma pessoa religiosa.

Quando os/as professores/as foram questionados/as eles/as se consideram religiosos, obteve-se como resposta que 43,8% se consideram muito religiosos e dentro desse grupo 28,6% haviam respondido que raramente participam de atividades religiosas, 25% pouco religiosos, outros 25% não muito e apenas uma pessoa (6,3%) não se considera religioso de forma alguma. Apesar do contraditório com apontamentos dos dados informados afirmaram que a espiritualidade é o motivo principal para a prática religiosa, seguido da busca por respostas e sentidos.

Dos resultados: nota-se que 75% dos/as professores/as são adeptos a religiões cristãs, sendo essas católicas e evangélicas, não havendo adeptos/as às religiões de Matriz Africana ou Espírita. Foi observado que 50% dos/as professores/as entrevistados/as, ou seja, a metade deles/as, não possui muita participação em atividades religiosas. Contudo, 43,8% se consideram muito religiosos. Nesse cenário, apenas 25% não possui uma religião e os demais seguem religiões de origem cristã. Embora o Ensino Religioso não integre a grade curricular da Educação Infantil, é perceptível a presença da religiosidade na instituição, principalmente por parte dos/as professores/as, considerando que foram sujeitos da pesquisa.

O manual de conduta gira em torno de uma padronização comportamental com foco nos professores, com uma abordagem da religião com neutralidade, isento das suas convicções religiosas, morais e ideológicas, respeitando o direito dos pais na educação religiosa e moral dos seus filhos de acordo com suas próprias crenças.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALMEIDA, F. A. de. A importância do ensino religioso para a formação humana do educando. 2023. *Científica Digital*. p. 64. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230613429.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, L (Org.). *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]*. São Paulo: UNESP, 2009.
- ANDRADE, L. B. P. de. *Tecendo os fios da infância*. 2010, UNESP. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>. Acesso em: 12 fev 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento*. O contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 8-9.
- BARBIER, Maurice. Por uma definición de la laicidad francesa. *Revue Le Debat*, p. 1-14, 2009.
- BARBOSA, A. S.; SANTOS, J. D. F. dos. Infância ou infâncias? 2017. *Revista Linha Florianópolis*. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818382017245/pdf/35446>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BARROSO, Edna Rodrigues. Datas comemorativas ou significativas: festas juninas na escola. *Revista Com Censo*, a. 13, v. 5, n. 2, p. 22-28, 2018. p. 26. [online]. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/415/273>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BATAILLE, Georges. *O Erotismo*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BATALHA, E. O. M.; PINTES, G. M. D. Cultural juninas no contexto da escola infantil: uma experiência com cores, sabores e movimentos. *III Conedu Congresso Nacional de Educação*. 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20604>. Acesso em: 09 jan. 2025. p. 1.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- BORGES, M. do S. de R. O profissional da educação infantil: sua formação específica, perspectiva, avanços e conquistas / The professional of the pre-school education: it specific formation, perspective, advances and achievements. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.],

v. 5, n. 7, p. 9510–9523, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n7-136. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2402>. Acesso em: 3 set. 2024.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015, p. 131. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1162/440. Acesso em: 12 set. 2018.

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

BRASIL. *Censo Escolar*: UMEI Joaquim Alberto de Oliveira. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/32083599-umei-joaquim-alberto-de-oliveira/censo-escolar>. Acesso em: 01 dez. 2024. p. 1.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. *Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923*. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2024. p. 1.

BRASIL. *Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 21 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Decreto-lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940*. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fixa%20as%20bases%20da%20organiza%C3%A7%C3%A3o,adolesc%C3%Aancia%20em%20todo%20o%20Pa%C3%ADs.&text=E%20%C3%80%20ADOLESC%C3%80%20ANCIA-,Art.,%C3%A0%20inf%C3%A2ncia%20e%20%C3%A0%20adolesc%C3%Aancia>. Acesso em: 22 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941*. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942*. Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm. Acesso em: 22 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. *Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964*. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.513%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Menores%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 22 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 22 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 22 jun. 20124. p. 1.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. p. 20. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*, fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Implantação da Lei nº 11.738/2008*, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 39/2003*, consulta tendo em vista habilitação profissional de professores. Brasília: CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 21/2008*, consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº: 7/2011*. Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997*. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papirus, 2007.

BRITO, R. M. M. A diversidade cultural e a sua importância na educação infantil: reflexões e desafios para a construção de uma sociedade inclusiva. 2022. *Revista Vozes dos Vales*, Minas Gerais. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2023/09/A-diversidade-cultural-e-a-sua-import%C3%A2ncia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CAILLOIS, Roger. *El Hombre y lo Sagrado*. Tradução de Juan José Domenchina. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

CALDEIRA, L. B. *O conceito de infância no decorrer da história*. 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAMPOS, J. T. de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jan. 2025. p. 560.

CAPUZZO, D. de B.; ARAÚJO, D. S. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: conquistas e tensões. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 83-102, 2016. DOI: 10.31639/rbpf.v8i14.134. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/134>. Acesso em: 3 set. 2024.

CARRARA, I. S.; SOUZA, V. de F. M. de. *O conceito de infância na atualidade*: indicativos na escola e nas políticas públicas. 2018. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/tcc-2018/isabela_sibin_carrara-1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

CASCUDO, Luís da Câmara, 1969 *apud* CASTRO, Janio Roque Barros. As manifestações culturais no contexto das festas juninas espetacularizadas da cidade de Cachoeira, no

Recôncavo baiano. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Orgs.). *Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia [online]*. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, p. 113-126, 2012. p. 117. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 08 jan. 2025.

CASTRO, Janio Roque Barros. As manifestações culturais no contexto das festas juninas espetacularizadas da cidade de Cachoeira, no Recôncavo baiano. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Orgs.). *Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia [online]*. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, p. 113-126, 2012. p. 117. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 08 jan. 2025.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamento e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis, Saberes em Diálogo, 2015.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamento e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis, Saberes em Diálogo, 2015.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. Educação & Realidade*. 2017, v. 42, n. 1, p. 79-98. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661125>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623661125>. Acesso em: 23 jun. 2024. p. 79-98.

CHIANCA, L. Devoção e diversão: expressões contemporâneas de festas e santos católicos. *Revista Antropológicas*, a. 11, v. 18(2):49-74, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaantropologicas/article/view/23701>. Acesso em: 09 jan. 2025. p. 50.

COELHO, H. S. Ciência sistemática e histórica da religião. 2013. *Revista do Depto. de Teologia da PUC-Rio*. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22645/22645.PDF>. Acesso em: 18 jan. 2024.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. p. 231.

CORSARO, W. A. *A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças*. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002. p. 114.

DA COSTA, Cleonildes Aquino. *Festa junina: síntese de uma mistura cultural*. Monografia (graduação) - Universidade Aberta do Brasil. Brasília; Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, 2012; Curso de Licenciatura em Artes Visuais a Distância. 2013.

DA SILVA, Bruna Bottino. *Em defesa dos menores: o trabalho de menores nas fábricas do Rio de Janeiro (1924-1927)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FALCÃO, Paula. *Criação e adaptação de jogos em T&D*. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

FERREIRA, Gabriel B.; SANTOS, Valter Borges; DIONIZIO, Mayara J. *Epistemologia do fenômeno religioso*. Porto Alegre: SAGAH, 2021.

FLORENTINO, Hugo da Silva; OLIVEIRA, Laryssa Abílio; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Jogos Cooperativos: uma proposta inovadora para o ensino da Educação Ambiental. *Revista Pesquisa e Ensino em Ciências Exatas e da Natureza*, UFCG, v. 1, n. 2, p. 166-178, dez., 2017, p. 167.

FRAZZATO, A. Ciências e religião: apontamentos de perspectivas de diálogo e complementaridade. 2018. *SABERES*, Natal – RN, v. 18. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15395/11214>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA É UM ÓRGÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNICEF/Brasil, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 8 ago. 2023.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. p. 83.

HARRISON, P. Ciência e religião: construindo os limites. 2007. *Revista de Estudos da Religião*. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv1_2007/p_harrison.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUNQUEIRA; ITOZ. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 15-25. p. 14.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, a XVIII, n. 60, dez., p. 15-35, 1997. p. 19. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 30.

LASCARIDES, C.; BLYTHE, H. *History of early childhood education*. Abingdon: Routledge, 2000.

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. de.; WATANABE, D. *Cultura da infância e espaços pedagógicos na educação infantil: interlocução para qualificação da prática educativa*. 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/5368/4301/13201>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LÜCK, Heloisa. *Gestão Educacional: Uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAIA, J. N. *Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil*. 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MAIA, Marta Nidia 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]. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_25.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

MARCON, Telmo; GUEDES, Sussi Menine at alli. Diversidade cultural e infância. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 12-14, nov./fev., 2005/2006 *apud* SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 143.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Metodologia Científica*. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

MIRANDA, H. (2020). Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Aliança para o Progresso. *Conhecer: Debate entre o público e o privado*, 10(25), 143–158. p. 145.

MONTE, M. B. de S. C.; LOPES, L. da C.; PEREIRA, G. S.; MONTE, D. de C.; SILVA, J. F. L. OLIVEIRA, G. A. L. de. Religious education in public schools: a study based on the BNCC. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 8, 2020. p. 12.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931988000100007>. Acesso em: 22 jun. 2024. p. 1.

MÜLLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina Coll; DE SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. A participação das crianças nas festividades brasileiras. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, p. 122-148, 2007. p. 126.

NEGRINE, Airton. *Recreação na hotelaria: pensar e fazer o lúdico*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

NEVES, Marcos César Danhoni; PEREIRA, Ricardo Francisco. *Divulgando a ciência: de brinquedos, jogos e do voo humano*. Maringá: LCV, 2006.

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 maio 2021.

NUNES NETTO, Eduardo Silveira. Os Primeiros Congressos Panamericanos Del Niño (1916, 1919, 1922, 1924) e a participação do Brasil. Texto integrante dos *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12, set. 2008. Cd-Rom. p. 2. Disponível em: <http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Seminarios%20Tematicos/ST%2006%20Marcia%20R.%20de%20Barros,%20Regina%20C.E.%20Gualtieri%20e%20M.Amelia%20M.%20Dantes/Eduardo%20Silveira%20Netto%20Nunes.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

NUNES, Isaura Christina, et. al. *Diversidade cultural e religiosa da festa junina da UMEI Professora Normília Dos Santos*. Vila Velha/ES: interfaces com a educação infantil. 2021.

OLIVEIRA, Z. R. de. *O trabalho do professor na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

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. p. 45.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. p. 7. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã. 2001.

PASTRO, Juliana. Influência dos jogos coletivos no desenvolvimento de atitudes sociais: respeito mútuo e solidariedade. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 10, n. 21, p. 1-13, jan./jul., 2015. p. 6.

PEREIRA, Meira Chaves. *Cultura, infância, criança e cultura infantil: alguns conceitos*. *Quaestio*, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 38-49, mai., 2013. p. 40.

PIEPER. F. *Ciência (s) da (s) religião (ões)*. 2018. Unicap. Disponível em: <https://www1.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2018/08/5-ciencia-da-religi%C3%A3o-fred.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

POZZER, A. et. al. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. 2015. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

POZZER, A.; PALHETA, F.; PIOVEZANA, L.; HOLMES, M. J. T. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. 2015. Florianópolis: Saberes

em Diálogo. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_na_eb_2015.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

POZZER, A.; WICKERT, T. A. Ensino religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. 2015, *apud* POZZER, A.; PALHETA, F.; PIOVEZANA, L.; HOLMES, M. J. T. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em diálogo. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_na_eb_2015.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

PREFEITURA DE VILA VELHA (Município). *Arraiá com forró e comidas típicas acontece domingo na Prainha*. Vila Velha: Secretaria de Cultura, 2024. p. 1. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2024/06/arraia-com-forro-e-comidas-tipicas-acontece-domingo-na-prainha-43407>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PREFEITURA DE VILA VELHA. *A prefeitura entrega escola de Educação Infantil em Araçás*. 09 de fevereiro de 2023. p. 1. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2023/02/prefeitura-entrega-escola-de-educacao-infantil-em-aracas-39924>. Acesso em: 01 dez. 2024.

RADESPIEL, Maria da Conceição Benfica. *Alfabetização sem segredos: novos tempos do ensino fundamental*. Contagem: IEMAR, 2000.

RIBEIRO, Helano; SOUZA, Laura Silva e. O profano transformado em sagrado pelo interdito: uma análise de O Nome da Rosa, de Umberto Eco. *Veritas*, Porto Alegre, v. 67, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2022. p. 3.

ROCKENBACK, Nadia; DE OLIVEIRA, Rosemary Gonçalves; DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. As festas juninas em tempo de pandemia: interação e brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 11, n. 1, p. 64-80, 2020. p. 57.

ROSA, G. A. da. *Fundamentos das ciências da religião*. 2018. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16142/Lic_Ci%C3%A4ncias-Religio_Fundamentos-da-ci%C3%A4ncia-da-religi%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan. 2024.

SANTIN, N. C.; RODRIGUES, A. A. Conceito da infância na visão de Ariès, Postman e Sterns. *apud* TERRA, A. D. G.; QUEIROZ, B. T. *Estudos interdisciplinares sobre infância*. 2020. Curitiba, Bagai. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585427/2/Editora%20BAGAI%20-%20Estudos%20Interdisciplinares%20sobre%20Inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura Souza, 2002 *apud* KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, G. A. *Ensino religioso na educação infantil: o que prevê a base nacional comum curricular*. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe; EduCapes, 2021.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?* 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, M. A. R. dos. *Ensino Religiosos e currículo: sentidos, implicações e ressignificações nos cursos de ciência(s) da(s) religião(ões)*. 2020. Tese (Doutorado em Ciência das Religiões). Universidade Federal da Paraíba – UFP, João Pessoa. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20286/1/MirinaldaAlvesRodriguesDosSantos_Tese.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003. p. 8.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, *In* Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, jan./mar. 2014. p. 166.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nas festividades brasileiras. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 122-148, maio/ago., 2007. p. 123.

SILVA, C. H. do N.; CARVALHO, M. O. P. de; PARENTE, J. R. F. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–7, 2021. p. 2. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6279>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, Camila. Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, mostra IBGE, *Cartacapital*, 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>. Acesso em: 22 jun. 2024. p. 1.

SILVA, Livia L. da; LEITE, Lorena P.; OLIVEIRA, Niuvan B.S.; SANTOS, Vanessa L. dos. *Cultura e brincadeira: uma reflexão sobre as tradições juninas no contexto escolar*, *Anais*, p. 1-10, Comunicação oral, 2012. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_826_a2f4ac6ec9527fe55ffca170565e4d3b.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025. p. 3.

SILVA, M. R. P. da; MARQUES, R. F. B. Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas. 2019. *Revista Educação*, UFDM. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644436570>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SIQUEIRA, G. do P. *O ensino religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. 2012. Tese (Doutorado em Ciência da Religião), Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1967/1/giselidopradosiqueira.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SOUZA, E. F. *Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental*. Lins: Unisalesiano, 2013.

SOUZA, J. C. Formação humana e o ensino religioso ne educação. 2021. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo. p. 3 - 4. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fe97bbcf2651e11edbe6e5141d3afd01c/formacao-humana-e-o-ensino-religioso.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TANI, Alice. Festas e calendários. São Paulo: UNESP, 2003 *apud* SCHUELER; DELGADO; MÜLLER, 2007, p. 130.

TEIXEIRA, Faustino. O desafio da mística comparada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *No limiar do mistério: mística e religião*. São Paulo: Paulinas, 2004.

TIELE, Cornelis Petrus. Concepção, objetivo e método da Ciência da Religião. *Rever*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, set.-dez. 2018. p. 218-219.

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

TORRES, Maycon Rodrigo da Silveira; MARTINS, Natasha. Intolerância religiosa e a demonização de religiões de Matriz Africana na “Pandemônia”. *Revista Relegenshréskeia*, UFPR, v. 10, n. 1, p. 301-319, 2021. p. 315.

UNICEF. *Declaração dos Direitos da Criança, 1959*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024. p. 1.

VASSOLER, Leticia *et. al.* Folclore e manifestações culturais na educação infantil. Comunicação científica de iniciação à docência, *III ENUCSUL; II PIBI/SUL*, São Leopoldo - RS, 2017. p. 3. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8268/6781-7510-2-RV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: *O desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ZARAGOZA, Óscar Juárez. Entre lo sagrado y lo profano, *La Colmena*, n. 56, 2007, p. 51-55, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. p. 51.