

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

DARLENE GLÓRIA BAPTISTA RODRIGUES DA SILVA



A (RE) LEITURA DE PRÁTICAS DE RELIGIOSIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE VILA VELHA: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS NA
UMEI MARIA ELISA VEREZA COUTINHO

VITÓRIA-ES

2025

DARLENE GLÓRIA BAPTISTA RODRIGUES DA SILVA

A (RE) LEITURA DE PRÁTICAS DE RELIGIOSIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE VILA VELHA: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS NA
UMEI MARIA ELISA VEREZA COUTINHO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 26/08/2025.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra 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.

Orientador: Sérgio Luiz Marlow

VITÓRIA-ES

2025

Silva, Darlene Glória Baptista Rodrigues da

A (Re) leitura de práticas de religiosidades na Educação Infantil de Vila Velha / Um estudo de caso com crianças de 3 a 5 anos na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho / Darlene Glória Baptista Rodrigues da Silva. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

ix, 95 f. ; 31 cm.

Orientador: Sérgio Luiz Marlow

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

Referências bibliográficas: f. 91-95

1. Ciência da Religião. 2. Ensino Religioso Escolar. 3. Ensino Religioso. 4. Educação Infantil. 5. Diversidade cultural. 6. Práticas de religiosidades. - Tese. I. Darlene Glória Baptista Rodrigues da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

DARLENE GLÓRIA BAPTISTA RODRIGUES DA SILVA

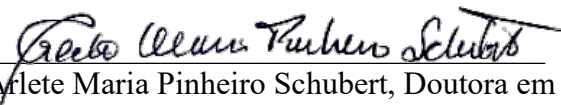
A (RE)LEITURA DE PRÁTICAS RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VILA
VELHA (ES):
UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS NA UMEI MARIA ELISA
VEREZA COUTINHO

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: 26 ago. 2025.



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



Arlete Maria Pinheiro Schubert, Doutora em Educação, UNIDA.



Cione Marta Raasch Manske, Doutora em História.



Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a DEUS, pois, sem a vontade dele, não estaria concluindo este curso. À minha mãe querida, Glorinha, às minhas filhas, Thaís e Luísa, à minha irmã, Denise de Fátima e aos meus irmãos, Daniel e Davidson, que me incentivaram na caminhada. A todos os familiares que não mediram esforços para que eu chegasse a uma das etapas mais importantes da minha vida.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a DEUS, que me iluminou em toda caminhada, na qual, por diversas vezes, deu-me força e coragem para seguir em frente.

Ao Prof. Dr. Sergio Luiz Marlow, responsável pela orientação para realização desta conquista. Ele foi um grande incentivador através de apoio e orientações que me fortaleceram enquanto mestrande e pessoa, demonstrando sempre empatia em relação aos meus desafios ao longo desse processo.

Minha gratidão às professoras que participaram da banca de qualificação e deixaram suas contribuições para que o trabalho pudesse ser alinhado e refinado, garantindo a qualidade da pesquisa e ampliando meu olhar sobre ela. Aos professores e professoras que passaram em minha vida acadêmica, deixando aprendizado e me tornando uma pessoa melhor durante essa empreitada do mestrado.

Agradeço ao Wallace Soares da Paixão que, com maestria, realizou as revisões técnicas do manual e de linguagem, contribuindo para o sucesso dessa empreitada.

Meu coração está repleto de gratidão às minhas amadas filhas, Thais Baptista Alves e Luísa Baptista Alves, por toda força, incentivo e carinho. Amo vocês, filhas!

Também não poderia deixar de mencionar a gratidão e a importância minha irmã, Denise de Fátima, pela força, incentivo, motivação e disposição em me ajudar, principalmente naqueles momentos mais difíceis. Você é muito especial na minha vida, irmã!

Por fim, agradeço à minha mãe, aos meus irmãos, sobrinhos, amigas e a todos que me deram uma palavra de apoio, incentivo e sempre me ajudaram.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as práticas de religiosidade na Educação Infantil, a partir de um estudo de caso realizado com crianças de 3 a 5 anos, no contexto da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, em Vila Velha-ES. A pesquisa parte da necessidade de promover uma educação crítica, emancipadora e alinhada aos princípios da laicidade do Estado, considerando a diversidade cultural e religiosa presente no ambiente escolar. Observa-se que, embora o Ensino Religioso não seja um componente curricular obrigatório na Educação Infantil, as práticas com cunho religioso estão presentes no cotidiano das instituições, especialmente através de festividades como carnaval, páscoa, festas juninas e natal. Tais práticas, quando descontextualizadas, podem gerar conflitos e exclusões, sobretudo quando não consideram a identidade cultural e religiosa das crianças e de suas famílias. Em termos metodológicos, adota-se uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando como instrumento o desenho temático, que permite acessar a percepção infantil sobre os fenômenos culturais e religiosos presentes na escola. A fundamentação teórica apoia-se, principalmente, nas concepções de infâncias, nas orientações da Base Nacional Comum Curricular e nas diretrizes municipais de Vila Velha-ES. Os resultados apontam para a necessidade de construção de práticas pedagógicas capazes de valorizar a escuta sensível das crianças, promovendo a inclusão, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades culturais e religiosas no ambiente escolar, sem ferir os princípios da laicidade através das Ciências das Religiões.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ciências das Religiões. Diversidade Cultural. Infância.



ABSTRACT

This study aims to reflect on religious practices in Early Childhood Education, based on a case study with children aged 3 to 5 at UMEI Maria Vereza Elisa Coutinho, in Vila Velha (ES). The research is based on the need to promote a critical, emancipatory education aligned with the principles of the State's secularism, considering the cultural and religious diversity present in the school environment. It is observed that, although Religious Education is not a mandatory curricular component in Early Childhood Education, practices with a religious nature are present in the daily life of institutions, especially through festivities such as Carnival, Easter, June festivals and Christmas. Such practices, when decontextualized, can generate conflicts and exclusions, especially when they do not consider the cultural and religious identity of children and their families. Methodologically, a qualitative, descriptive and exploratory approach is adopted, using thematic design as an instrument, which allows access to children's perception of the cultural and religious phenomena present in the school. The theoretical basis is mainly based on the conceptions of childhood based on the National Common Curricular Base and the municipal guidelines of Vila Velha-ES. The results point to the need to build pedagogical practices that value sensitive listening to children, promoting inclusion, respect for differences and the appreciation of multiple cultural and religious identities in the school environment, without violating the principles of secularism through Religious Sciences.

Keywords: *Early Childhood Education. Religious Sciences. Cultural Diversity. Childhood.*



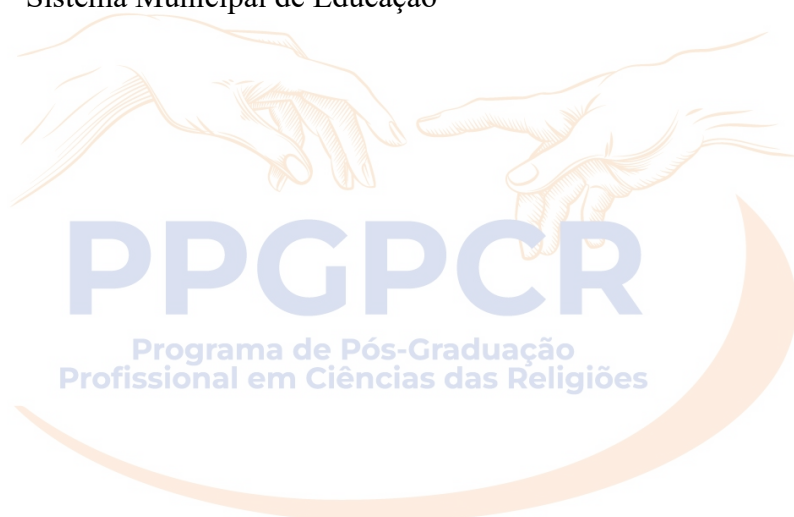
PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
INTRODUÇÃO.....	10
1 A O LUGAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1 Aproximações entre os conceitos de criança e infância na perspectiva histórico-crítica da educação	17
1.2 História e marcos legais da concepção de criança na história da educação brasileira	27
1.3 Currículo da Educação Infantil no sistema de educação de Vila Velha-ES.....	32
2 LAICIDADE RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VILA VELHA-ES.....	38
2.1 Laicidade e pluralidade religiosa.....	38
2.2 Ciências das religiões, religião e religiosidade.....	42
2.3 A influência da religiosidade nas UMEIs de Vila Velha-ES	49
3 DIÁLOGOS SOBRE RELIGIOSIDADE E INFÂNCIA: CAMINHOS E PROPOSTA PROFISSIONAL DA PESQUISA	56
3.1 UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho e os sujeitos da pesquisa em estudo.....	56
3.2 Religiosidade no ambiente escolar na perspectiva das crianças.....	65
3.3 Proposta de Formação sobre festas religiosas e tradições culturais na da Educação Infantil de Vila Velha-ES.....	83
CONCLUSÃO.....	89
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A: AUTORIZAÇÕES PARA PARTICIPAR OS EVENTOS CULTURAIS NA ESCOLA.....	96
APÊNDICE B: ESTUDO DE CASO I CARNAVAL	98
APÊNDICE C: O VERDADEIRO SENTIDO DA PÁSCOA	100
APÊNDICE D: ESTUDO DE CASO III A FESTA JUNINA NA ESCOLA.....	101
APÊNDICE E: ESTUDO DE CASO IV - PROJETO: VILA NATALINA E NATAL DOS CORREIOS NA ESCOLA	103

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	Espírito Santo
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FUV	Faculdade Unida de Vitória
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Sistema Municipal de Educação



INTRODUÇÃO

Refletir sobre o tema *A (re) leitura de práticas de religiosidades na Educação Infantil de Vila Velha: um estudo de caso com crianças de 3 a 5 anos na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho* representa um convite para pensar as práticas pedagógicas a partir da laicidade do Estado, levando em consideração que os estudantes, desde pequenos, precisam usufruir do direito de acesso à educação emancipatória e crítica. Parte-se do pressuposto de que essa perspectiva educacional, ao ser contextualizada com o horizonte das Ciências das religiões, pode garantir aos estudantes da Educação Infantil o acesso às diferentes manifestações culturais, de forma neutra e reflexiva, sem que tais manifestações interfiram em suas identidades religiosas.

No Brasil, em relação ao currículo das escolas públicas, o Ensino Religioso está previsto e regulamentado apenas para o Ensino Fundamental. Logo, a oferta desse componente curricular não contempla a Educação Infantil. No entanto, a religiosidade está inserida no cotidiano dos seres humanos e se constitui como um elemento constituinte para sua formação integral. Nas escolas de Educação Infantil de Vila Velha-ES, percebe-se manifestações de práticas de cunho religioso que, não raro, mostram-se incompatíveis com a identidade da criança e sua cultura. Desse modo, é necessário que os profissionais da educação busquem metodologias capazes de contemplar a pluralidade e diversidade cultural religiosa brasileira nas escolas a partir da perspectiva das Ciências das Religiões.

A pesquisa se justifica na escassez de conteúdos acadêmicos científicos que se debruçam sobre a problematização dos fenômenos religiosos no contexto da Educação Infantil sob as lentes das Ciências das Religiões. Além disso, são recorrentes as práticas de tais fenômenos nas instituições escolares de Educação Infantil, de modo que elas são corporificadas nas festas de carnaval, na páscoa, nas festas juninas e no natal. Durante as ações planejadas para cada ano letivo, os professores e gestores escolares incluem essas festividades no plano de ação escolar e acabam não consultando os estudantes e seus familiares sobre a realização desses eventos. Considera-se que tal atitude anula o protagonismo dos estudantes e da comunidade escolar que, muitas vezes, criticam essas festas por suas características religiosas ou “pagãs”, como costumam argumentar. Quando isso acontece, surgem conflitos entre as famílias e a escola, culminando na exclusão dos estudantes dos ensaios e dos eventos. Nesse ínterim, não são oferecidas alternativas pedagógicas significativas para que esses estudantes e seus familiares compreendam a relevância dos eventos culturais no ambiente escolar.

De modo consequente, o desenvolvimento desse estudo a partir do campo das Ciências das Religiões no espaço escolar se justifica, antes de tudo, pelo fato de que os professores precisam olhar para o currículo escolar e para os estudantes assumindo a responsabilidade de levá-los à aquisição do conhecimento, respeitando seus conhecimentos prévios sobre suas vivências e suas experiências, sem desprezar a laicidade do Estado. Esses profissionais da educação devem levar em consideração que cada criança traz sua identidade religiosa e suas experiências culturais, que não são aquelas que os pais, mães, responsáveis e professores tentam inculcar nelas. As crianças possuem ideias, sentimentos e desejos próprios.

O currículo da Educação Infantil deve abordar as manifestações religiosas no ambiente escolar. Essa é uma estratégia pedagógica para dar oportunidade de as crianças revelarem seus discursos, porém, sem a manipulação de adultos e sem julgamentos, mas com liberdade, nos termos e nos limites da linguagem infantil. As crianças não podem ser tolhidas acerca da importância da escuta sensível àquilo que elas têm a dizer, em especial em relação à temática abordada nesta pesquisa.

Sou filha de uma professora e atuo como pedagoga estatutária, por mais de dez anos, nas escolas de Educação Infantil de Vila Velha-ES. Minha atuação profissional acontece em bairros com características econômicas e sociais diferentes no contexto dessa mesma rede de ensino. Por isso, esforço-me para compreender os processos sociais e históricos que envolvem esses estudantes e a Educação Infantil, com o objetivo de dialogar e socializar que educar envolve ações amplas e complexas que partem do princípio de que a criança é um ser em desenvolvimento, um sujeito completo e integral, que não se resume apenas à cognição, à saúde e à nutrição. A criança é também constituída de mente, espírito, sentimentos, emoção, religião, cultura, arte, expressão e rito, de modo que ela mantém uma relação de interdependência com a natureza e com tudo que a cerca. A criança, nesse sentido, produz e reproduz a cultura, e isso está previsto nos principais documentos norteadores do currículo da Educação Infantil.¹

Essas reflexões caminharam comigo durante um longo tempo, em especial durante meu trabalho como docente da Educação Infantil e em minha atuação profissional como pedagoga nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Essa experiência profissional me fez conhecer a história que a criança, enquanto sujeito de direito, percorreu no âmbito da educação brasileira. Considero importante para a qualidade da educação perceber e compreender que as crianças de zero a seis anos precisam ser vistas como protagonistas de sua própria aprendizagem.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 29.

Por isso, procura-se uma resposta para a seguinte pergunta-problema: como os estudantes de 3 a 5 anos compreendem os fenômenos religiosos e culturais presentes nas festas e em eventos, como o carnaval, a páscoa, a festa junina e o natal realizados no contexto da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, em Vila Velha-ES?

O objetivo geral da pesquisa é o seguinte: identificar se as Ciências das Religiões podem articular reflexivamente as propostas de aprendizagens nos campos de experiências da Educação Infantil presentes na proposta curricular de Vila Velha-ES, articulando os processos de escuta sobre o que os estudantes pensam acerca da realização de eventos e festas que remetem à religião ou à cultura no ambiente escolar pesquisado. Em relação aos objetivos específicos da pesquisa, tem-se: identificar as aproximações entre os conceitos de criança e infância ao longo da história da educação brasileira, pontuando o desenvolvimento da criança em marcos históricos; averiguar a concepção de infância mencionada na proposta curricular da Educação Infantil de Vila Velha-ES; dialogar sobre religiosidade nos diálogos com as crianças da Educação Infantil; articular a laicidade do Estado e os direitos de aprendizagens das crianças no sentido de valorizar o que elas pensam sobre sua identidade religiosa e cultural no ambiente escolar; elaborar, a partir da escuta das crianças da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, um projeto institucional pautado no diálogo entre religiosidade e cultura, com o intuito de ampliar o conhecimento prévio dessas crianças.

Como hipótese incipiente considera-se que as crianças são motivadas a participarem das festas de carnaval, páscoa, festas juninas, natalinas e rituais que envolvem orações e louvores tipicamente cristãos durante a rotina escolar. Por serem manifestações possivelmente enraizadas nas práticas de algumas escolas, e para não contrariar os pais, mães, responsáveis e a comunidade escolar, muitas vezes, esses eventos são denominados de eventos culturais. Ainda assim, muitas crianças sofrem ao serem proibidas de participar dessas celebrações, quando seus familiares ou responsáveis não autorizam sua participação. Em geral, as crianças não participam dos eventos, mas vivenciam toda a experiência durante os ensaios, porque a escola não disponibiliza outra estrutura para acolhê-las e desenvolver outras atividades. Por isso, é importante verificar como ficam as emoções e as experiências dessas crianças. Uma das possíveis respostas seria ouvir o que elas pensam sobre esse tipo de exclusão, bem como dialogar com os pais, mães e responsáveis, ou refletir com elas sobre uma abordagem mais ampla dentro dos projetos curriculares da escola. Dessa forma, opta-se por ouvir as crianças, uma vez que a pesquisadora já está inserida no universo infantil na atividade profissional de pedagoga escolar.

O referencial teórico da pesquisa está centralizado nos conceitos de Philippe Ariès sobre a infância. A partir de uma perspectiva histórico-social, enfatiza-se as concepções sobre infância e criança a partir do percurso histórico da Educação Infantil no Município de Vila Velha-ES. Através de uma análise da linha do histórica do tempo, pode-se perceber as transformações que as noções de criança e de infância sofreram ao se entrelaçarem com as políticas públicas, sociais e educacionais. Philippe Ariès nos leva a refletir sobre a necessidade de considerar a criança como um sujeito de direito, defendendo a valorização do diálogo infantil em virtude da invisibilidade que esse público sofreu no decorrer da história, resgatando informações desde a sociedade medieval até a contemporaneidade.²

De acordo com Philippe Ariès, a criança permaneceu invisível na sociedade medieval, de modo que o conceito de criança foi construído historicamente e ganhou o sentido e a intencionalidade que se tem atualmente somente a partir do mundo moderno. As considerações desse autor demonstram que, mesmo com tantos avanços e transformações, o discurso infantil e o pensamento da criança ainda não são levados em consideração, sobretudo nos debates sobre o seu desenvolvimento integral e no contexto da construção do currículo da Educação Infantil, que geralmente apresenta a criança como protagonista de suas experiências de aprendizagens.³

Nem a modernidade e nem a contemporaneidade conseguiram sanar as desigualdades que perpassam o tema da garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Isto é, com respeito às infâncias independentemente de classe social e econômica, o que resultou em diferentes tratamentos com as crianças no ambiente escolar. Em muitas escolas brasileiras, as crianças são silenciadas e têm negado o direito de expressão por práticas inadequadas tanto da escola quanto de suas próprias famílias, que desrespeitam e/ou até desconhecem o que elas pensam sobre determinado assunto.

Como professora da Educação Infantil, apresento esta proposta de investigação sobre o que as crianças pensam e como seu pensamento é acolhido na escola. Considero que o ambiente escolar pode interferir nas relações interpessoais e nas experiências das crianças, por exemplo, através de atividades que envolvem orações de agradecimentos pelo alimento no momento da merenda escolar, do direito de poder ou não participar das festas religiosas, tais como o carnaval, a páscoa, o natal, as festas juninas, entre outras manifestações realizadas na escola. No momento em que as crianças não são ouvidas com intencionalidade para perceber o que elas pensam sobre essas festas, orações e cantigas religiosas, ou não se considera como elas se sentem quando seus pais, mães e/ou responsáveis as proíbem de participar desses eventos na

² ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 19-35.

³ ARIÈS, 1981, p. 19-35.

escola há um déficit considerável. Nesse momento, as crianças permanecem no mesmo espaço e são excluídas das atividades e dos ensaios de apresentações que envolvem esses eventos caracterizados por práticas religiosas. Configura-se aqui um tipo de exclusão, pois, para as famílias e alguns professores, a cultura, às vezes, confunde-se com a religião.

Nesse intento, os caminhos metodológicos elencados para os desdobramentos deste estudo são os seguintes: pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo-exploratória, documental e estudo de caso. Através deste *blend* metodológico, pretende-se: elencar o referencial teórico da pesquisa, com a contribuição de autores e autoras que versam sobre a teoria da infância na perspectiva histórico social, em especial Philippe Ariès. Explora-se ainda o pensamento de Emerson Silveira e os documentos curriculares nacionais e municipais da Educação Infantil.

Realiza-se a construção de um estado da arte, reconhecendo a importância das Ciências das Religiões para abordar a temática que envolve criança, a Educação Infantil e a religiosidade em pesquisas defendidas na Faculdade Unidade de Vitória (FUV). Isso é realizado a partir de um recorte temporal entre os anos de 2018 a 2024, porque se considera como marco temporal a publicação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pontua e orienta o currículo escolar brasileiro. Apoia-se na BNCC para sugerir a construção de um projeto institucional como proposta profissional para articular o tema da religiosidade na infância sem ferir a laicidade na Educação Infantil. Tem-se neste produto o aspecto profissional da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram construídos a partir de uma abordagem qualitativa com a finalidade de compreender a natureza do fenômeno, suas características e variáveis. Esses procedimentos ajudam a lidar com os aspectos mais subjetivos, amplos e com maior riqueza de detalhes. Em relação ao estudo de caso, ele será realizado na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, no Município de Vila Velha-ES.

O instrumento para a coleta de dados é o desenho temático.⁴ Segundo Luciane Goldberg, Maria Yunes e José Freitas, o desenho temático se constitui como um importante meio de comunicação e representação da criança, apresentando-se como atividade fundamental do indivíduo em seu desenvolvimento. Trata-se de um recurso que permite organizar informações, processar experiências vividas e pensadas para transmitir o aprendizado e representar a forma singular que a criança tem de conceber o mundo. Nesse sentido, ao representar suas ideias e

⁴ CAMPOS, Luiz F. L. *Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia*. 5. ed. Campinas: Alínea, 2004. p. 28.

sentimentos, por intermédio do desenho, as crianças terão mais liberdade e habilidade para se expressarem.⁵

Para o desenvolvimento desta temática, propõe-se o cenário da pesquisa na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho localizada na Rua Walter Geovanni Dutra, nº 31, Bairro São Conrado, Vila Velha-ES, inscrita no CEP: 29.124-120. Essa instituição escolar é composta por salas de aulas, refeitórios, banheiros e parquinho. Trata-se de um espaço que precisa de adaptações e modificações capazes de garantir a qualidade do ensino na Educação Infantil. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do infantil III, IV e V, do turno matutino. Nesta escola, atuei como pedagoga nos últimos dez anos e também como gestora escolar. Minha participação empírica no cenário da pesquisa possibilita a observação dos detalhes e das nuances que permeiam o cotidiano escolar, contribuindo para que os instrumentos escolhidos para a realização da pesquisa sejam aplicados sem provocar qualquer estranhamento nas crianças.

Para efetivar a construção desta pesquisa, sua estrutura se organiza em três capítulos. O primeiro capítulo discute os detalhamentos entre as aproximações dos conceitos de infância e criança na história da educação brasileira, trazendo a linha do tempo que dimensiona tais concepções dentro de cada período histórico. Averigua-se como essa concepção foi contemplada no currículo escolar nacional e municipal. Dessa maneira, a discussão apresenta em seu bojo uma revisão bibliográfica de obras, artigos e legislações que abordam a criança no cenário da educação brasileira.

O segundo capítulo aborda a concepção de religiosidade no Estado laico, argumentando como a laicidade pode sustentar a concepção de religiosidade no currículo da Educação Infantil. Destaca-se que o componente curricular Ensino Religioso não é obrigatório para a Educação Infantil, por isso, ele não contempla os campos de aprendizagens da Educação Infantil de forma clara e pontual. No entanto, será possível perceber as relações entre cultura e religiosidade presentes, de forma indireta, nos campos de aprendizagens e nos objetivos de aprendizagens preconizados na BNCC e nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vila Velha-ES, que são sustentados no componente curricular Ensino Religioso.

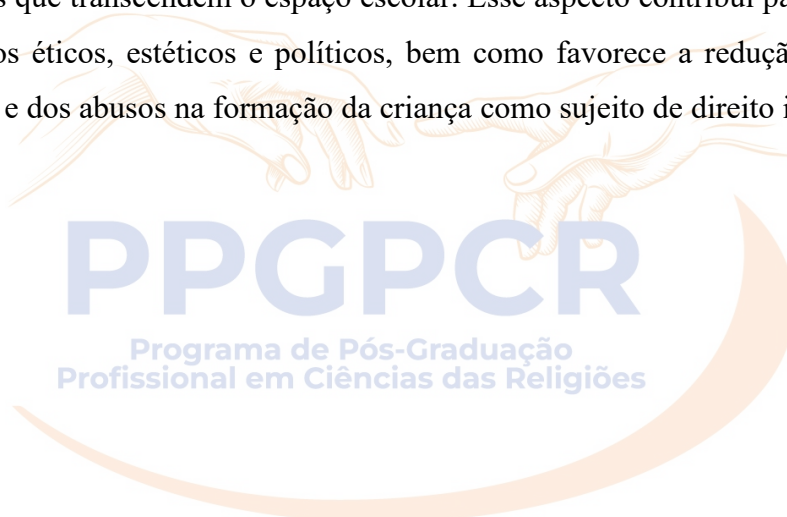
Nesta etapa do estudo, apresentam-se as discussões realizadas em dissertações de mestrado já defendidas no contexto da FUV, que exploram as relações entre Educação Infantil, religiosidade, cultura e currículo. Através dessas pesquisas no campo das Ciências das Religiões, as experiências vivenciadas em outras unidades de ensino lançarão luzes para uma

⁵ GOLDBERG, Luciane G.; YUNES, Maria A. M.; FREITAS, José V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005. p. 99.

melhor percepção sobre a interpretação das crianças da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho em relação à temática contemplada nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, propõe-se um diálogo sobre infância e religiosidade, detalhando os caminhos da pesquisa e descrevendo de forma clara os sujeitos dela. Através dos desenhos e das falas das crianças, apresentam-se possíveis estratégias para que as crianças sejam ouvidas e respeitadas no contexto escolar. Neste capítulo, são sugeridas alternativas para inserir um projeto institucional para ouvir e conhecer o que as crianças têm a dizer sobre a religiosidade presente no ambiente escolar. Com essas informações, poderão ser elaborados eventos culturais para possibilitar a participação de todos os estudantes, independentemente de sua religião ou filosofia de vida.

À guisa de conclusão, percebe-se a garantia da escuta das experiências dos estudantes nas vivências que transcendem o espaço escolar. Esse aspecto contribui para a implementação dos princípios éticos, estéticos e políticos, bem como favorece a redução ou mitigação dos preconceitos e dos abusos na formação da criança como sujeito de direito integral e subjetivo.



1 A O LUGAR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste primeiro capítulo, discutem-se as nuances do currículo da Educação Infantil, no contexto da história da educação brasileira, abordando a concepção histórico-crítica do currículo e localizando a concepção de infância e de criança no bojo deste documento. Reflete-se, brevemente, sobre a trajetória dos movimentos que elevaram as crianças ao *status* de protagonistas de sua própria aprendizagem. Considera-se que tais movimentos validaram as experiências, os sentimentos e os desejos, contribuindo para a construção integral das crianças e possibilitando o exercício da cidadania ainda na infância e a construção das diretrizes curriculares para a Educação Infantil de Vila Velha-ES.

Os marcos legais sobre o direito da criança são destacados, tais como: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que determina sobre o direito ao pleno desenvolvimento do exercício da cidadania; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), que regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, discorre-se sobre os documentos curriculares que surgiram entre os anos de 1998 a 2018, a saber: o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs); e a BNCC.⁶

1.1 Aproximações entre os conceitos de criança e infância na perspectiva histórico-crítica da educação

Nesta seção, discute-se sobre as concepções de infância que compreendem as crianças como sujeitos históricos, sociais e produtoras da cultura e, ao mesmo tempo, como sujeitos inseridos em diferentes culturas que emergem de sua dinâmica social. Para compreender a concepção de infância, apresenta-se como ela vem conquistando espaço social e cultural no decorrer do tempo e das transformações que envolvem a sociedade como um todo.

O conceito de infância que perpassa a presente pesquisa baseia-se na concepção histórico-crítica, que se articula a partir da compreensão da criança e de como sua infância está sendo consolidada a partir das transformações sociais, históricas, políticas e econômicas na sociedade contemporânea, considerando-a como protagonista de suas experiências de aprendizagens.

⁶ CURY, Carlos R. J. Ensino Religioso e escola pública: o curso histórico de uma polemica entre a igreja e o Estado no Brasil. *Revista Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, 1993. p. 22.

Inicialmente, em busca de um significado para o termo *infância*, algumas definições mostraram-se diferentes e similares uma das outras em relação à concepção, pois, etimologicamente, esse termo tem sua origem: no verbete *infantia*, em latim; no verbo *fari*, que significa falar: *fan*, que equivale a falante; e *in*, que constitui a negação do verbo. Nesse sentido, infância refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar, o que não quer dizer que não consegue pensar.⁷ Essa definição, possivelmente, colaborou para as complexidades em relação ao conceito de infância durante o percurso histórico e antropológico que as crianças sofreram em diferentes sociedades.

Segundo o dicionário Aurélio, criança é um “ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade”⁸; e infância representa o “período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia”⁹. A definição encontrada neste dicionário está em conformidade com as legislações brasileiras que definem a infância como o período de desenvolvimento da criança, de zero a doze anos e onze meses. Essa definição é compatível com a lei que estabelece o ECA, em seu art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”¹⁰.

Em relação à Educação Infantil, a BNCC apresenta as seguintes considerações: bebês, de 0 a 1 ano e seis meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. O texto da BNCC retoma a definição de criança proposta pelas DCNEIs, através da Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu art. 4º, considerando que se trata de um “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”.¹¹

De acordo com Lev Vygotsky, a criança é um ser plural e cultural, “mas as crianças, no plural e a infância, esse ser tão singular, deveria ocupar muito mais o tempo e o espaço de

⁷ LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 229.

⁸ FERREIRA, Aurélio. Criança. In: FERREIRA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis, 2004. [n.p.].

⁹ FERREIRA, Aurélio. Infância. In: FERREIRA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis, 2004. [n.p.].

¹⁰ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010. p. 19.

nossas preocupações, afinal, se existe uma história humana é porque o [ser humano] teve infância”.¹²

Nessa direção, ressalta-se que, desde as sociedades mais antigas, sempre houve a concepção de criança, no entanto, durante longos anos, a criança foi vista como um adulto em miniatura ou um ser humano com capacidade intelectual para ser moldada por alguém. Assim, as crianças foram se constituindo numa lógica histórica e social arcaica e, quem sabe, dolorosa, que, graças às lutas e às conquistas de pessoas estudiosas, tais como filósofos, sociólogos, educadores e pensadores, que pensavam nelas com um olhar mais crítico, foi possível ampliar os debates para que, na atualidade, as crianças pudessem usufruir de seus direitos enquanto cidadãos.¹³

As contribuições de Philippe Áries são significativas para este assunto. Segundo esse autor, na Idade Média, a criança era percebida apenas como um adulto em miniatura ou um ser selvagem que precisava ser amamentado até a faixa etária aproximadamente dos seis anos, ficando sob o acolhimento apenas das mulheres – suas mães ou amas de leite. Os pais não buscavam muita feição com as crianças durante essa etapa do desenvolvimento infantil, do zero aos sete anos, por não se envolverem nos serviços da maternidade. Outro fato comum para a época é que crianças faleciam antes de completar o segundo ano de vida, e não se falava muito sobre o sentimento do luto infantil. Philippe Áries ressalta que nesta época não havia registros escritos sobre a infância e o tema também não era retratado nas artes, por falta de habilidade e conhecimento, pois, possivelmente, não havia lugar para as crianças nesse mundo.¹⁴

Rogério Drago destaca que a “a criança sempre existiu”, porém, o reconhecimento das especificidades da infância é algo recente na literatura e nas políticas públicas que garantem os direitos dela. Para Drago, o conceito de infância atualmente passou a ter um lugar de destaque tanto para as famílias como para a sociedade, o que, até então, não ocorria, demonstrando que “as crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que vivem”.¹⁵

Segundo Drago, a criança sempre foi vista e defendida na história através do ponto de vista e do discurso enunciado pela pessoa adulta. Talvez, isso teria ocorrido pelo fato de a criança não conseguir expressar suas ideias e seus sentimentos, por estar desenvolvendo a fala.

¹² VIGOTSKI, Lev S. Sobre a dinâmica de formação do caráter infantil. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-292, 2006. p. 284-291.

¹³ VIGOTSKI, 2006, p. 291.

¹⁴ ARIÈS, 1981. p. 19.

¹⁵ DRAGO, Rogério. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: WAK, 2011. p. 43.

Marisa Lajolo também destaca esse fato ao mensurar que a criança é sempre defendida de fora, isto é, pelos adultos que desconsideram sua voz e seus sentimentos. A autora explica o seguinte:

Por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.¹⁶

Marisa Lajolo levanta provocações para pensar na criança como um sujeito de direitos, que tem voz e que precisa ser ouvida, demonstrando que o debate sobre a construção da infância, além de considerar as características singulares e distintas das crianças, deve ser problematizado e questionado para ampliar a garantia do direito a uma infância que tenha a criança como protagonista de sua história.

Ao falar sobre o protagonismo infantil as autoras, Silvia Helena Vieira Cruz e Rosimeire Costa de Andrade Cruz destacam a perspectiva de Loris Malaguzzi, fundador da abordagem pedagógica de Reggio Emília, o qual registra que o ambiente assume um papel central na educação infantil, sendo considerado o "terceiro educador", juntamente com os adultos e as próprias crianças. Esta concepção ultrapassa a mera organização física dos espaços, integrando dimensões éticas e estéticas que refletem o respeito pela criança enquanto sujeito ativo, competente e protagonista do seu processo de aprendizagem.¹⁷

Nesse sentido o ambiente, cuidadosamente pensado, promove relações de qualidade entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, estimulando a curiosidade, a investigação e a expressão através de múltiplas linguagens. Elementos como brinquedos, livros, quadros e objetos culturais tornam-se mediadores fundamentais nas interações, favorecendo a construção do conhecimento e do sentido de pertença.¹⁸

Esta visão dialoga profundamente com as contribuições de Henri Wallon, que destaca a importância das interações sociais e do meio na constituição da identidade pessoal da criança. Para Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre a partir da articulação entre o biológico, o afetivo, o cognitivo e o social, sendo o meio um fator determinante na formação da personalidade. Assim, a abordagem de Malaguzzi e as teorias de Wallon convergem ao reconhecerem que o ambiente não é um mero suporte, mas sim um agente ativo no processo

¹⁶ LAJOLO, 2006, p. 230.

¹⁷ CRUZ, Silvia H. V.; CRUZ, Rosimeire C. A. O ambiente na Educação Infantil e a construção a identidade da criança. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, 2017. p. 71-81.

¹⁸ CRUZ; CRUZ, 2017, p. 71-81.

educativo, capaz de influenciar significativamente o desenvolvimento, a identidade e a autonomia da criança.¹⁹

Como pode-se notar, os conceitos de infância e criança vão se entrelaçando e se modificando na medida em que suas concepções se tornam alvo de debates investigativo-científicos, ao longo da história das sociedades, ressaltando a criança como um ser de direito e perpassando por diferentes contextos dependendo da cultura, da religião, da região, da raça e do sexo em que se encontra a criança na sociedade. De acordo com Lucimary Andrade:

O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais com raça, etnia e condição social.²⁰

Diante das variações sociais, de raça e de etnia, considera-se que a concepção de infância sempre existiu, porém, de formas diferentes. Se na sociedade burguesa a infância era totalmente invisível, na sociedade moderna ela fora desenhada como um padrão para a criança ser preparada, inserida na indústria e explorada, de modo que a classe média fomentou uma concepção de infância a partir de suas necessidades, mas ainda insuficiente para abordá-la e protegê-la. Da mesma forma, na sociedade contemporânea, a criança ainda precisa ser vista de forma crítica.

No pensamento de Sônia Kramer, que não se deve resumir a criança a um adulto em miniatura, infantilizando o ser humano. Para Kramer, a criança é um sujeito que está vivenciando seu processo de infância e, no decorrer do desenvolvimento humano, ela vai se tornar um adulto com sua própria identidade, a partir de suas próprias experiências de vida e em sociedade. Em suas palavras, a autora explica o seguinte:

Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação –, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas.²¹

Ao defender as crianças como indivíduos que produzem a cultura, Sônia Kramer faz um convite para conhecer um mundo que somente elas podem revelar por serem criativas, curiosas e falantes. Sônia Kramer reflete sobre os pensamentos e as concepções contraditórias que

¹⁹ CRUZ; CRUZ, 2017, p. 71-81.

²⁰ ANDRADE, Lucimary B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 55.

²¹ KRAMER, Sônia. *Infância e Educação infantil*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 271-272.

existem sobre o ser criança ao longo da história, revelando a forma que as crianças eram visualizadas, mostrando, inclusive, a incapacidade dos adultos de perceberem-nas como sujeitos ativos e capazes de produzir e reproduzir a cultura e conhecimentos. Desse modo, a autora não apenas mostra como foram construídos historicamente os estudos sobre a criança, mas argumenta que foi por meio da contribuição da história que se tornou possível visualizar o estudo da infância na perspectiva histórico-social.²²

Segundo Sônia Kramer, por volta dos seis ou sete anos, a criança da Idade Média era inserida no mundo adultizado, rompendo com a infância bruscamente ao ser desmamada e levada a conviver com os hábitos dos adultos. Para a autora:

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser esta desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares etc.²³

Convém dizer que, na Idade Média, a criança não foi negligenciada, mas era percebida como um papel em branco, ou seja, ela deveria ser instruída sem respeito ao sentimento de infância. A ruptura com os laços maternos era realizada de forma abrupta, e as crianças eram levadas a mergulhar no mundo adulto, participando de todas as ações de lazer, de trabalho e das representações adultas de modo geral, pois, pensava-se que elas já tinham um certo discernimento de si e do mundo. Os adultos, por sua vez, tinham a missão de preparar o caráter e a razão das crianças. Essa concepção de infância não contribuía para o acolhimento e nem para o respeito em relação ao processo de desenvolvimento integral da criança.

A descoberta da infância começou a ser difundida por volta do século XVIII. Após um longo período em que a criança sofreu com a ruptura com os laços maternos e sem viver os momentos de criança, gradativamente, essa concepção foi se transformando com a história e com os movimentos a favor da infância. Com isso, foi possível perceber o sentimento de infância e as necessidades singulares de cada uma. De acordo com Mariane Niehues e Marli Costa, a partir do século XVIII, a criança passou a ser considerada num ponto de vista biológico, isto é, passaram a ser percebidas pelas suas singularidades e sentimentos próprios, deixando de ser vista apenas como um adulto em miniatura.²⁴

²² KRAMER, 1999, p. 17.

²³ KRAMER, 1999, p. 18.

²⁴ NIEHUES, Mariane R.; COSTA, Marli O. Concepções de infância ao longo da história. *Revista Técnico Científica*, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 284-289, 2012. p. 285.

Essa concepção histórica e social da infância ganhou relevância e *status* após a publicação da obra de Philippe Ariès, em que esse pensador problematizou, em 1970, um estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna. Esse autor enfatiza o seguinte:

Sabemos que as visões sobre infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social [...] o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância tem sido objeto de estudos da sociologia ajudando entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural [...] também a antropologia pesquisando a diversidade [...] à busca de uma psicologia baseada na sociologia.²⁵

Frente às contribuições de Philippe Ariès, não seria inútil concordar que a Antropologia aponta para uma diversidade de reflexões acerca das populações infantis, discutindo como elas brincam e desenvolvem suas atividades lúdicas, culturas e experiências. Isso contribui para que, nessa busca incessante de uma Psicologia baseada na história e na Sociologia, surgissem ideias sobre avanços e estudos acerca da infância.²⁶

Esse novo modo de pensar e compreender a infância como um ser eivado de sentimentos e particularidades biológicas ganhou espaço com o crescimento e com a transformação da sociedade. O crescente poder da classe burguesa ocasionou importantes transformações sociais, científicos e culturais que, além de estabelecerem um novo modelo de sociedade, também colaboraram para a diminuição da mortalidade infantil, o que provocou mudanças inclusive na classe média. Logo, “a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais”.²⁷ Tais mudanças ocorreram no interior das classes médias, que se formaram e se rebelaram no interior da classe burguesa, lutando por conquistas para favorecer a criança enquanto um ser humano completo.

A sociedade moderna trouxe fatores que favoreceram a infância, tais como: o capitalismo, o desenvolvimento científico e o surgimento das primeiras instituições infantis. Porém, ela também não foi capaz de definir a criança como um sujeito histórico de direito, pois, apesar de reconhecer e valorizar as particularidades da criança, nem todas eram vistas com os mesmos parâmetros sociais, econômicos e culturais.²⁸

²⁵ ARIÈS, 1981, p. 273.

²⁶ ARIÈS, 1981, p. 273.

²⁷ ARIÈS, 1981, p. 10.

²⁸ KUHLMANN, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 43.

Enquanto as crianças ricas viviam a experiência da “paparicação”, do cuidado e do afeto, as crianças pobres continuavam invisíveis e compreendidas como seres selvagens, sem civilização, de modo que eram tratadas com preconceitos, discriminações e privações. Por serem filhas e filhos de indivíduos que pertenciam às classes trabalhadoras, as crianças pobres tinham sua infância negada por um ideal centrado nos valores preconizados pela modernidade e pelo desenvolvimento industrial. As crianças eram inseridas nas indústrias junto de seus pais e sofriam diferentes formas de violências, por exemplo, mutilações físicas dentro das indústrias, em virtude de acidentes de trabalho, bem como não recebiam salários pelas atividades que desenvolviam.²⁹

Manuel Sarmiento enfatiza que o advento da modernidade não trouxe um discernimento correto sobre a concepção de infância, pois as crianças sofriam com as variações em torno desse termo que flutuavam de acordo com as variáveis sociais e com os grupos de pertença delas. Para o autor, as contribuições da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia foram essenciais para as transformações que ocorreram na esteira da construção da concepção de infância, que procuravam garantir e fazer valer a implementação de políticas públicas em respeito às crianças como cidadãos desde pequenos, com seus elementos biológicos, espirituais e culturais conhecidos e respeitados. É necessário discutir e debater sobre a infância para, então, respeitar as crianças como sujeitos de forma plena.³⁰

Para Sônia Kramer, a compreensão da criança como cidadã representa sua defesa e fomenta seu reconhecimento a partir de seu poder imaginário, da fantasia e da criatividade que resultam na produção de diferentes culturas. Deve-se, dessa maneira, respeitar os interesses e os desejos das crianças nas diferentes experiências e propostas de aprendizagens, pois, desse modo, será possível visualizar o mundo com o olhar delas.³¹

Sônia Kramer reflete sobre os valores sociais elaborados por uma sociedade injusta e capitalista que forjou valores significativos, idealizando a criança de forma equivocada. Para ela, o mesmo ocorreu na sociedade moderna, de modo que essa forma de ver a criança está enraizada na sociedade contemporânea e, por isso, faz-se necessário continuar o debate sobre essa temática. A autora enfatiza que a Sociologia interpreta a infância como objeto de estudo e, com isso, compreende que a criança depende do adulto apenas de forma social, por conta das desigualdades que interferem nas formações dos grupos, nas consolidações culturais, ou seja,

²⁹ ARIÈS, 1981, p. 11.

³⁰ SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 29.

³¹ KRAMER, 1999, p. 17.

através das desigualdades sociais e não naturalmente.³² As implicações sociais interferem na qualidade da infância que a criança tem direito. Desse modo, a autora defende que “as visões sobre a infância são sociais e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham varia com as formas de organização social”³³.

Cabe enfatizar que a infância se apresenta com as características históricas e sociais de acordo com a visão estabelecida por cada sociedade. Para ficar mais claro, apresenta-se nesta discussão algumas condições que fazem a diferença na maneira como a criança viverá a infância. Por exemplo, a classe social que a criança está inserida. Se uma criança vive em uma classe mais privilegiada ou em comunidades menos favorecidas, como vivem a maioria das crianças brasileiras, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se possuem experiências de afeto, de saúde e de lazer, ou se vivem situações de desprezo, de abusos e de preconceitos, são fatores determinantes para a vivência da infância.

Nessa relação histórica e social da construção do conceito de infância, o Brasil percorreu uma trajetória semelhante a outros países. No início do século XIX, as crianças brasileiras tiveram os olhares voltados para elas, ainda que a base fosse a desigualdade social e as discriminações em decorrência da pobreza, da etnia e da religião predominante. Nesse período, surgiram as primeiras instituições para a Educação Infantil de cunho assistencialista e particular, para atender às mães trabalhadoras, acompanhando as transformações sociais, econômicas e culturais na tentativa de diminuir o abandono infantil, as desigualdades e as discriminações com as crianças.³⁴ A concepção de infância e de criança que a sociedade contemporânea apresenta indica que o “lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto”³⁵.

Para Manuel Sarmiento, a sociedade contemporânea percebe a criança como um indivíduo que possui direitos constitucionais que garantem a proteção à saúde, a educação e o lazer em condições iguais para todos os cidadãos brasileiros, ou seja, como um indivíduo completo que une a mente, o espírito e o corpo constituído de características afetivas, sociais, culturais e cognitivas. Porém, na prática, a contemporaneidade ainda não deu conta de alcançar esses resultados.³⁶

³² KRAMER, 1999, p. 17.

³³ KRAMER, 1999, p. 271.

³⁴ KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 27.

³⁵ SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A.; ZAGO, N. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 131.

³⁶ KRAMER, 1999, p. 272.

Para Sônia Kramer, a ideia da criança dicotômica, isto é, com corpo e mente separada, é uma concepção utópica advinda da sociedade moderna que, diante dos avanços nos estudos sobre a infância, não cabe mais na atual sociedade. A autora explica que:

Ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade.³⁷

Sônia Kramer destaca que o debate entre as construções das concepções de infância que perpassam a relação entre cultura, sociedade e economia envolvem não apenas as dimensões epistemológicas e metodológicas, mas, também, os aspectos ideológicos e econômicos, principalmente quando o debate ocorre em torno das publicações e dos conhecimentos para corporações científicas e grupos de trabalhos específicos na área.³⁸

O destaque de Sônia Kramer corrobora para a compreensão de que as construções em relação à infância estão interligadas ou vinculadas às práticas políticas e envolvidas nos sistemas ideológicos das relações e das interações dos indivíduos e seus grupos sociais. Desse modo, é necessário compreender a infância e a criança a partir de seu contexto histórico e social, considerando o tempo e o espaço. Dito nas palavras de Sônia Kramer:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.³⁹

A criança e a infância, na atualidade, são concebidas como um sujeito imerso num movimento histórico de valor. Seu espaço geográfico, territorial e cultural precisa ser levado em conta por constituírem a identidade da criança e por produzirem uma infância significativa e reflexiva. Por esse motivo, na próxima seção, aborda-se a criança como sujeito na sociedade contemporânea.

³⁷ KRAMER, 1999, p. 274.

³⁸ KRAMER, 1999, p. 366.

³⁹ KRAMER, 1999, p. 179.

1.2 História e marcos legais da concepção de criança na história da educação brasileira

As transformações que a concepção de infância sofreu foram importantes para que a criança conseguisse o *status* de sujeito de direito nos documentos nacionais, de maneira que a ela fosse garantido o espaço e o tempo na educação brasileira. As primeiras creches e pré-escolas surgiram no Brasil com o objetivo expressamente assistencialista, sem nenhuma pretensão de reconhecer a criança como um ser criativo e capaz de aprender e ensinar conhecimentos. Estas instituições foram criadas para resolver questões de caráter assistencialistas. Muitas famílias e intelectuais que, na época, buscavam melhorias para que a educação superasse a concepção de criança como um objeto descartável e sem valores intrínsecos ao ser humano, esforçaram-se para que elas fossem vistas como sujeitos com direitos, necessidades e pertencentes a esta etapa do desenvolvimento humano de forma integral.⁴⁰

Após longos períodos de movimentos a favor da criança, as legislações brasileiras passaram a reconhecê-la como sujeito de direito. A criança de zero a cinco anos e onze meses passou a ter seus direitos garantidos na legislação, principalmente em relação à saúde, à segurança e à educação, através de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os documentos legislativos vigentes no país buscam corresponder às expectativas da sociedade civil organizada e dos órgãos administrativos da federação que executam as políticas nacionais.

A Constituição Federal de 1988 representa um grande avanço na história da educação brasileira e dos direitos das crianças. Ao abordar, no art. 205, que se trata da educação, da cultura e do desporto, a Constituição vigente estabelece que a educação é um direito de todos os brasileiros, sendo dever do Estado e da família a promoção e o incentivo ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁴¹.

A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação deve ser gratuita e de qualidade. Em relação à educação, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, apresenta a criança como sujeito de direito e preconiza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, orientando os princípios metodológicos e a formação dos docentes que deveriam atuar na primeira etapa

⁴⁰ RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 37.

⁴¹ BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

da Educação Infantil – crianças de zero a cinco anos e onze meses. Na lei supracitada, lê-se o seguinte:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.⁴²

A LDBEN descreve que a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. As formas de organização desta primeira etapa da educação se apresenta a partir das seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.⁴³

A partir da implementação da LDBEN, foram delineados outros documentos para garantir e orientar os direitos da criança enquanto sujeito pensante e autônomo para suas vivências e experiências com o conhecimento. A Resolução do Conselho da Educação Básica no Brasil, CBE/1999, define os aspectos integrais da criança como o objetivo principal das instituições de Educação Infantil brasileiras. Observe:

As instituições de educação infantil devem promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.⁴⁴

O art.3 da CBE/1999 orienta como as instituições de Educação Infantil devem promover a aprendizagem e o desenvolvimento em suas propostas pedagógicas, desde os aspectos físicos aos psicológicos. O texto considera a criança como um sujeito completo, oferecendo experiências e possibilidades para ela em suas descobertas, reconhecendo-se a si e ao outro como protagonistas das experiências de aprendizagens.

⁴² BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁴³ BRASIL, 1996, [n.p.].

⁴⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*. [Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil]. Brasília: MEC. [online]. [n.p.].

Para Patrícia Prudêncio, as orientações legais brasileiras colaboram com a transformação na configuração do olhar sobre a Educação Infantil. Ela explica que as instituições de educação foram transformando seu olhar sobre a criança a partir de suas singularidades, buscando por profissionais empenhados com o compromisso de privilegiar os aspectos integrais entre o cuidar e o educar, promovendo o desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos subjetivos, proporcionando nos espaços públicos, filantrópicos ou privados uma educação que compreende a infância como um processo histórico-social.⁴⁵

Nessa sequência, foi implementado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).⁴⁶ O MEC lançou esse documento em três volumes. No primeiro volume, apresentam-se os fundamentos relativos à criança, à infância, à Educação Infantil e aos profissionais envolvidos. O objetivo consiste em proporcionar uma reflexão e situar o entendimento dos outros dois volumes que abordam a formação pessoal, social e o conhecimento de mundo da criança. Esse documento surgiu para estabelecer e agregar as concepções de infância tratadas nesta pesquisa, bem como para introduzir o currículo da Educação Infantil com as múltiplas linguagens e questões pontuais para a construção do currículo com intencionalidade emancipatória. Porém, foi um documento pouco discutido com a categoria dos profissionais da Educação Infantil e muito denso.

Em seguida, em 2010, foram construídas as DCNEIs,⁴⁷ com uma proposta de currículo muito próxima do documento anterior, porém, bem mais sucinta e com ênfase nos processos de cuidar e educar, trazendo, assim, uma proposta estrutural das instituições de educação infantil. As DCNEIs definem a Educação Infantil, a caracterização dos espaços, a idade, o período, a jornada e o órgão competente que terá controle social sobre a primeira etapa da Educação Básica. O documento define, inclusive, de quem é o dever de ofertar este nível de ensino. Veja:

Primeira etapa da educação básica, 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.⁴⁸

⁴⁵ PRUDÊNCIO, Patrícia. *A precoce escolarização na Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. p. 27.

⁴⁶ BRASIL, 1998, p. 29.

⁴⁷ BRASIL, 2010, p. 18.

⁴⁸ BRASIL, 2010, p. 18.

Segundo Patrícia Prudêncio, esses documentos foram importantes para que os profissionais da Educação Infantil pudessem reconhecer a criança como produtora de cultura e protagonista do processo de aprendizagem, o que leva a superar a ideia de que ela seja uma mera caixinha na qual se depositam informações pré-determinadas pelos adultos. Com isso, a criança aprende. Esta afirmação torna-se verdadeira na medida em que o docente concebe que, por menor que seja a criança, ela é capaz de aprender e ensinar. Além disso, é fundamental entender que cada uma tem um ritmo, um tempo de aprendizagem e de desenvolvimento.⁴⁹

Em 2014, a Educação Infantil alcançou um conjunto de conquistas ao ser contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE),⁵⁰ ganhando destaque mensurado por meio da meta IV. Em relação ao PNE, é importante destacar que este documento apresentou a proposta de, no período de um ano, estabelecer os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das instituições de Educação Infantil públicas e privadas quanto ao espaço interno, ao ambiente externo e interno, ao mobiliário, aos equipamentos, aos materiais pedagógicos e à adequação às características das crianças com deficiência.

Alguns pontos fundamentais para a primeira infância são destacados no PNE ao lado das referências para ampliar a oferta de matrículas para garantir que a criança consiga frequentar o ambiente escolar. Os principais direitos que a criança obteve com esse documento foram os seguintes: flexibilidade dos dias letivos no calendário letivo anual; processos de promoção para a etapa seguinte sem avaliação por mérito; ampliação de oferta de vagas nas creches e pré-escolas; formação de professores; ampliação dos recursos financeiros para atendimento de demandas pedagógicas, de higiene e saúde na Educação Infantil.

A BNCC apresenta, de maneira clara e objetiva, a etapa da Educação Infantil e rompe com os processos de escolarização, de modo que apresenta os direitos de aprendizagens com objetivos de aprendizagens para que as crianças tenham o conhecimento mediado com intencionalidade e reflexão, respeitando sua identidade cultural. Isso implica também em respeitar sua religiosidade que se apresenta cotidianamente através da cultura.

Por ser um documento recente, a BNCC está em processo de implantação nas escolas, haja vista ter sido publicada a primeira versão e disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015 pelo MEC, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A segunda versão da BNCC foi publicada em março de 2016, após seis meses de debates e reelaboração. Por fim,

⁴⁹ PRUDÊNCIO, 2012, p. 27.

⁵⁰ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

a terceira versão foi publicada em abril de 2017, a versão utilizada nesta pesquisa, para demonstrar que atualmente este é o documento que defende os direitos da criança de forma integral, resguardando-as em sua constituição humana e global.

Na BNCC, a criança também é vista a partir da dimensão humana, histórica e social, refletindo uma visão plural sobre a infância. Ela é capaz de produzir e assimilar as diferentes culturas, determinando um novo modo de olhar para a produção da cultura da Educação Infantil e possibilitando sua imersão nas dinâmicas da sociedade, na qual ela está inserida, com criticidade, criatividade. Ou seja, a criança é apresentada como protagonista dos processos de aprendizagens e com potencial para decidir se vai participar ou não, por exemplo, das celebrações de festas juninas, a partir de seus próprios conceitos ou baseadas apenas nos direcionamentos de seus familiares.

Segundo a BNCC, a criança é um sujeito autônomo e responsável por sua própria aprendizagem. O texto desse documento enfatiza que a criança precisa ser vista como protagonista em todos os contextos em que participa, pois ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade. Outro aspecto relevante a ser considerado na BNCC são as referências em relação à construção do currículo baseado em direitos de desenvolvimento e de aprendizagem bem definidos. Na BNCC, as diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos *campos de experiência*, pressupondo que a criança aprende através das experiências vividas no contexto escolar. De acordo com a BNCC, as crianças precisam pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas sem necessariamente apreender conceitos, pois essa sistematização acontecerá de forma progressiva no Ensino Fundamental.⁵¹

No texto da BNCC, toda criança tem o direito de “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”⁵². A criança precisa ser motivada a conhecer as diferentes culturas e a respeitar a pluralidade cultural que está presente em seu cotidiano e no contexto infantil. Esse conhecimento, através das trocas de experiências durante as brincadeiras, das releituras de contos, das apresentações musicais, enfim, dos diferentes campos de aprendizagens, aos serem trabalhados metodologicamente por práticas pedagógicas reflexivas e críticas, possibilitam a

⁵¹ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base: Brasília: MEC, 2017. p. 437-439.

⁵² VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 16/2018, Portaria nº 17/2019, Portaria nº 12/2020*. [Considerações da equipe de monitoramento e acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Vila Velha-ES]. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2020. [online]. [n.p.].

criança ter acesso a diversas concepções culturais sem sofrerem com discriminações e abordagens equivocadas. Por isso, a proposta das diretrizes curriculares de Vila Velha-ES considera a visão contida na BNCC como referência para atender a primeira etapa da Educação Básica em seu sistema de ensino municipal.

1.3 Currículo da Educação Infantil no sistema de educação de Vila Velha-ES

As primeiras creches criadas para atender às crianças do Município de Vila Velha-ES surgiram na década de 1970, através do Movimento de Mulheres, ou seja, mães trabalhadoras que lutaram para conseguir entrar e permanecer no mercado de trabalho. A partir dos movimentos de lutas dessas lideranças femininas, foram instalados seis creches em prédios particulares e sem condições satisfatórias para atender aos direitos da criança nos bairros mais desprovidos economicamente da cidade.⁵³

Durante a década de 1980, a Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES, por meio da Secretaria de Ação Social, promulgou o Decreto nº 036/1986 para assumir as seis creches e receber apoio financeiro do Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo (BNDES), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Companhia da Vale do Rio Doce. Esses recursos possibilitaram a ampliação dos prédios e a contratação de servidores para ofertar o atendimento assistencialista para as crianças das classes trabalhadoras.⁵⁴

A década de 1990 foi um marco significativo para as crianças de Vila Velha-ES, pois o Município passou a atender aproximadamente 600 crianças, distribuídas em 11 creches, em diferentes bairros com menor poder aquisitivo. Em 1993, iniciaram-se as discussões sobre a transferência das creches para a Secretaria de Educação. Essa ação foi sustentada pela publicação da LDBEN, que trouxe a organização da Educação Infantil e as orientações desta etapa da educação, exigindo mudanças tanto na estrutura física quanto pedagógica. Entretanto, em 1998, as crianças eram assistidas por recreadoras e por equipes multidisciplinares transferidas da Secretaria de Ação Social para a educação.⁵⁵

No período entre 2001 a 2008, a Secretaria de Educação de Vila Velha-ES assinou com o Ministério Público o documento intitulado Termo de Ajuste e Conduta (TAC), em que o Executivo assumiu o compromisso de estabelecer uma nova política para implementar uma Educação Infantil de qualidade para as crianças de Vila Velha-ES. Em 2001, foram criados os

⁵³ VILA VELHA [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁵⁴ VILA VELHA, [s.d.], [n.p.].

⁵⁵ VILA VELHA, [s.d.], [n.p.].

conselhos de controle social, a saber: Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF), atualmente denominado FUNDEB; Conselho de Alimentação Escolar (CAE); e o Conselho Municipal de Educação (CME), que já existia, mas passou por reformulações para atender às demandas do Sistema de Educação de Vila Velha-ES.⁵⁶

A Resolução n. 01/2002 do CME norteia e faz as devidas adequações aos objetivos e fins da educação. A Lei n. 4.100/2003 instituiu o sistema de educação municipal de ensino, trazendo para o Município de Vila Velha-ES novas responsabilidades com a Educação Infantil e com a oferta e manutenção de novos prédios adequados para o atendimento das crianças. No de 2003, foi realizado o primeiro concurso público para o magistério,⁵⁷ possibilitando o ingresso de docentes e pedagogos para formar e coordenar os trabalhos pedagógicos nas UMEIS.⁵⁸

Em 2005, realizou-se o primeiro Seminário de Educação Infantil de Vila Velha-ES, com periodicidade anual e com o objetivo de socializar as práticas educativas voltadas para o construtivismo naquela época. Segundo Maria Mazuco, esses seminários foram importantes para consolidar os debates sobre a gestão democrática e sobre movimentos de formação na perspectiva sociointeracionista que resultaram no resgate, em 2011, da proposta pedagógica elaborada em 2008. Segundo Maria Mazuco, foram lançados os cadernos pedagógicos, em 2012, para subsidiar de forma técnica e pedagógica os trabalhos desenvolvidos nas UMEIS.⁵⁹

Entre os anos de 2012 a 2023, muitas formações e discussões ocorreram para reformular a proposta de Educação Infantil de Vila Velha-ES, a partir da escuta e da participação dos docentes que atuam na área sobre a compreensão da criança como sujeito histórico. A coordenação da Educação Infantil se debruçou em elaborar uma proposta capaz de atender à BNCC, ao currículo estadual e às características das crianças que vivem na cidade de Vila Velha-ES. Quanto à proposta curricular da Educação Infantil, nota-se que as primeiras discussões sobre o currículo para esta etapa do ensino começaram a ser discutidas e elaboradas entre 2007 e 2008, com o tema: *Proposta pedagógica da Educação Infantil do Município de Vila Velha: desvelando histórias... produzindo saberes*. Entre 2012 e 2013, as discussões e as reelaborações deram conta de apresentar a comunidade escolar a segunda proposta, cujo tema foi *Proposta pedagógica do Município de Vila Velha*.⁶⁰

⁵⁶ VILA VELHA, [s.d.], [n.p.].

⁵⁷ VILA VELHA, [s.d.], [n.p.].

⁵⁸ VILA VELHA, [s.d.], [n.p.].

⁵⁹ MAZUCO, Maria Catarina A. *Ensino Religioso e democracia: expressões religiosas das festas juninas na Educação Infantil pública de Vila Velha-ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 30-38.

⁶⁰ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

Entre 2015 e 2016, o debate sobre o currículo no Sistema de Ensino da rede municipal de Vila Velha-ES incluiu todas as etapas da educação atendidas no Município. Elas foram consolidadas através de assessoria pedagógica de pesquisadores do campo da Educação, mas que não atuavam na rede e, desse modo, criou-se o *Movimento de discussão curricular de Vila Velha: a articulação entre currículo, formação, pesquisa e cotidiano escolar*.⁶¹ Esse documento prevaleceu até meados de 2021, porque um novo currículo estava sendo discutido com a categoria do magistério através de grupos de formações, conforme prevê a Resolução n. 02/2017, elaborada para o Conselho Municipal de Educação (CME), retornando com o Parecer n. 81/2019, para adequações e revisão textual. Desta forma, na terceira versão foi realizada a revisão textual e de conteúdo, atentando para o Parecer n. 93/2020 do CME, com uma solicitação de ampliação do prazo para entrega, em janeiro de 2021, e, após essas adequações, o documento foi publicado com o título *Orientações curriculares para Educação Infantil*.⁶²

Durante todo o processo de reconstrução da proposta das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vila Velha-ES, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades de ensino ficaram submetidos à visão do gestor escolar. Isso colaborou para as escolas que fizeram e reconstruíram seus projetos, e outras escolas que não utilizam o PPP na sua prática cotidiana. Por esse motivo, as formações no âmbito da Educação Infantil, ano de 2023, estão sendo convidadas na direção de esmiuçar o documento da BNCC e ampliar o conhecimento sobre as diretrizes municipais, incentivando os profissionais a trabalharem com a pedagogia de projetos.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação Municipal indicou que as festas juninas e outras celebrações religiosas devem ser trabalhadas a partir da pedagogia de projetos, destacando a cultura da criança e da comunidade local, sem enfatizar a religião, considerando que Vila Velha-ES assume a perspectiva laica da educação em conformidade com a legislação brasileira. Assume-se, assim, um modelo de ensino plural. Os temas relacionados à religiosidade podem ser trabalhados na perspectiva das Ciências das Religiões, através dos princípios éticos que visam abordar com as crianças a valorização da autonomia, da solidariedade, do respeito ao bem comum e ao meio ambiente, e às diferentes culturas, incentivando e respeitando todas as formas de diversidade humana.⁶³

Os princípios políticos possibilitam espaços e tempos para que as crianças exerçam sua criticidade e valorizam seus direitos em respeito à ordem democrática, ao incentivar que todas as crianças participem das ações propostas no ambiente escolar. Os princípios estéticos devem

⁶¹ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

⁶² VILA VELHA, 2020, [n.p.].

⁶³ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

garantir a valorização da ludicidade, da sensibilidade e da criatividade, incentivando o ator criador das crianças ao se relacionarem com outras, com os adultos e com outros grupos culturais.⁶⁴

Atualmente, a proposta curricular de Vila Velha-ES está organizada com base na pedagogia de projetos. As diretrizes curriculares para Educação Infantil de Vila Velha-ES se constituem em projetos de aprendizagens, abordando os campos de aprendizagens e os direitos de aprendizagens. Cada unidade escolar deve elaborar seu projeto de rede cujo tema deve ser problematizado em todas as unidades escolares e ser esmiuçado a partir do projeto de acolhimento, projeto de institucional e projeto de sala. Destaca-se que, em 2024, o tema do projeto de rede é o seguinte: *Somos todos extraordinários*.

Com os avanços mencionados, hoje, a criança que frequenta as UMEIS em Vila Velha-ES pode usufruir de experiências educacionais pautadas num currículo que prioriza sua identidade de maneira crítica e social. A Secretaria de Educação de Vila Velha-ES busca garantir os direitos de aprendizagens das aproximadamente onze mil quinhentos e cinquenta e duas crianças, com idade entre zero a cinco anos. Isso é realizado através da ampliação da oferta de vagas para a demanda infantil, da valorização dos professores, da construção e da manutenção dos equipamentos públicos e da construção e reelaboração do currículo da educação a partir dos pressupostos legais pontuados na BNCC.⁶⁵

Desta forma, quanto às ofertas de vagas para a Educação Infantil, pode-se afirmar que as crianças com idade entre zero a três anos totalizam aproximadamente três mil quinhentos e noventa e nove, enquanto que sete mil novecentos e cinquenta e cinco são crianças de quatro e cinco anos, distribuídas em trinta e nove UMEIs para atender essa demanda.⁶⁶ Segundo informações da coordenação de educação infantil, outras dez UMEIs estão sendo construídas com base nas demandas de vagas reprimidas existentes no Município.⁶⁷

Em relação ao levantamento dos dados sobre a formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Infantil com vínculo efetivo e de contratação temporária, identificou-se cerca de oitocentos e dezenove profissionais, distribuídos entre professores, pedagogos, coordenadores, professores de Educação Especial, professores de projetos e professores de Educação Física. Sendo que destes profissionais apenas seiscentos e setenta servidores são concursados. A formação de professores é apontada como fragilidade para o Município, visto

⁶⁴ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

⁶⁵ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

⁶⁶ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

⁶⁷ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

que dos quinhentos e setenta e sete professores que atuam na Educação Infantil, possuem pós-graduação e mestrado apenas seis professores, o que demonstra que a ausência de formação pode possivelmente influenciar na maneira com esses profissionais irão conduzir o conhecimento e a produção da cultura na comunidade escolar.⁶⁸

Para mitigar o problema de formação dos professores que atuam na Educação Infantil de Vila Velha-ES em atendimento ao plano municipal de educação, são lançados programas e concedidas licenças para garantir a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu*, com afastamento remunerado e cursos de formação de professores para a Educação Infantil. Objetiva-se, com isso, garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população da Educação Infantil.⁶⁹

Nesta primeira etapa da pesquisa, foi possível perceber que a criança participa dos processos de civilização e cultura iniciados nos séculos passados e que, no século XX, ganharam destaque com o grande desenvolvimento social, econômico e cultural que acompanha o século XXI. Porém, com lacunas que, segundo Izabel Mazzocco, precisam ser preenchidas por uma formação de professores capaz de privilegiar o entrelaçamento entre escola e família, no sentido de compreender a concepção de cultura e a importância da construção da identidade cultural que acaba sendo agregada à criança, através de valores éticos, estéticos e políticos, tanto da família quanto da escola. Izabel Mazzocco reforça que a escola, mesmo com esse entendimento sobre a importância da participação das famílias em seu espaço, elas ainda não estão inseridas nos projetos pedagógicos das UMEIs de forma impactante e reflexiva.⁷⁰

Segundo Izabel Mazzocco, a influência religiosa na Educação Infantil tem dois elos primários e complementares, o familiar e o escolar. A partir deles, faz-se necessário considerar o aspecto cultural enquanto elemento indispensável à formação de uma identidade social capaz de refletir acerca das diversidades com respeito e criticidade. A religiosidade é influenciada pelas vivências familiares, mas precisa também ser conhecida enquanto diversidade, para não ser tratada com indiferença, mas com respeito. A autora sustenta o entendimento de que é necessário trabalhar os conceitos de religião e religiosidade a partir da identidade cultural da criança.⁷¹

⁶⁸ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

⁶⁹ VILA VELHA, 2020, [n.p.].

⁷⁰ MAZZOCCO, Izabel. *Escola e família: influências religiosas na Educação Infantil da rede municipal de Vila Velha-ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 20-34.

⁷¹ MAZZOCCO, 2021, p. 20-34.

Portanto, no curso das discussões estabelecidas neste primeiro capítulo, apresenta-se no próximo os conceitos religião e religiosidade alinhados à ideia da pluralidade. Isso será realizado através do olhar das Ciências das Religiões para compreender os motivos que levam os pais, as mães e os responsáveis das crianças a determinarem que elas não devem participar de eventos culturais na escola, sob a alegação de que estas festas remetem às festas pagãs que confrontam as religiões ou denominações que eles frequentam. Destaca-se a importância de ouvir o que as crianças de quatro e cinco anos pensam sobre esse fenômeno que envolvem seus sentimentos, seus desejos e suas expressões sobre a vida e o mundo que as cercam.



2 LAICIDADE RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VILA VELHA-ES

Neste capítulo, discute-se o fenômeno da religiosidade na Educação Infantil de Vila Velha-ES, com o intuito de entender que a criança vive um constante processo de humanização e pertencimento dentro da construção e reprodução da cultura, instrumentalizando e transformando os valores humanos, voltados para a ética e estética infantil, a partir das contribuições e influências dos adultos, sejam seus familiares e/ou professores. Depreende-se que isso, resulta em aspectos frente à criança como sujeito-histórico em processo de formação cidadã.

2.1 Laicidade e pluralidade religiosa

A laicidade tem sido historicamente um ponto de tensão nas relações entre religião e Estado, gerando conflitos que remontam a séculos passados. Conforme argumenta Gabriela Valente, o conceito de laicidade no Brasil, assim como o modelo francês, enfatiza a necessidade de uma separação efetiva entre Estado e religião. Segundo a autora:

O modelo republicano francês contemporâneo prevê três espaços em uma sociedade. O primeiro é o espaço privado, de foro íntimo. O segundo é o público, intimamente ligado com a questão política, no qual se encontra o Estado laico. O terceiro é também um espaço público, mas é civil ou comunitário, regado pela secularização.⁷²

Para Gabriela Valente, a preservação da laicidade pelo Estado é essencial para garantir os direitos individuais e coletivos de todos os cidadãos. Já Gustavo Lacerda destaca que as discussões sobre o pluralismo religioso, surgidas na Europa no século XVI, em meio ao processo de nacionalização das igrejas e à Reforma Protestante, desencadearam tanto efeitos positivos quanto desafios para a sociedade. Se, por um lado, esse pluralismo possibilitou a afirmação de identidades religiosas e culturais, por outro, também gerou atitudes de discriminação e desrespeito, principalmente para as pessoas que constituíam as classes minoritárias ou as sem religião.⁷³

No Brasil, o pluralismo constitui a base da diversidade religiosa nacional, moldada pelas tradições religiosas dos povos africanos, dos imigrantes europeus e das comunidades indígenas.

⁷² VALENTE, 2010, p. 35-70.

⁷³ LACERDA, Gustavo B. Sobre as relações entre igreja e estado: conceituando a laicidade. In: CNMP [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Esse processo gerou tanto o crescimento e a proliferação de diferentes religiões quanto o aumento da intolerância e da discriminação religiosa. A diversidade religiosa, nesse contexto, é compreendida como um fenômeno cultural que, ao mesmo tempo em que enriquece a sociedade, também desencadeia tensões e preconceitos em distintos cenários sociais. No entanto, a expansão do pluralismo religioso estimulou debates que culminaram na consolidação do Estado laico, promovendo a identidade religiosa como uma esfera de foro íntimo e pessoal. Segundo Edin Abumanssur:

No passado, foi a emergência do pluralismo religioso que provocou os debates e, finalmente, a separação entre o Estado e a Igreja como forma de garantir o direito de cada cidadão professar a fé que melhor lhe conviesse. E foi assim que a fé se tornou uma questão privada, de foro íntimo. E para evitar os conflitos sociais por razões de fé, seu papel na esfera pública foi limitado.⁷⁴

Apesar das limitações impostas, a religião e seus valores continuam a desempenhar um papel significativo nas dinâmicas sociais e políticas. Historicamente, a Igreja exerceu influência sobre o Estado, e, com o avanço do pluralismo religioso, como mencionado anteriormente, houve uma expansão de diferentes denominações e correntes religiosas. Esse crescimento intensificou as tensões em torno do Ensino Religioso confessional, historicamente vinculado à Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), e desafiou a consolidação da laicidade na sociedade contemporânea. As divergências entre interesses sociais, culturais e políticos impõem obstáculos à efetivação plena da laicidade em espaços coletivos, como o ambiente escolar, que, embora concebido como um espaço de formação universal, ainda enfrenta desafios na implementação de uma educação religiosa plural e não proselitista.⁷⁵

Buscando compreender a importância da laicidade na redução dessas tensões sociais, Tália Santos discute sua relação com os direitos humanos. Para a autora, a liberdade religiosa constitui um dos pilares fundamentais da liberdade humana. Nesse sentido, o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pelas Nações Unidas, estabelece que:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa

⁷⁴ ABUMANSSUR, Edin S. Religião e democracia, questões à laicidade do estado. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁷⁵ SANTOS, Tália A. S. *Laicidade do Estado e Ensino Religioso no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. p. 10-25.

religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.⁷⁶

No entanto, a efetivação desse princípio enfrenta desafios significativos. Casos de discriminação religiosa e tentativas de imposição hegemônica de determinadas tradições continuam a ser amplamente noticiados, evidenciando a pertinência e a atualidade do estudo da laicidade nesta pesquisa. Tal análise é essencial para compreender a necessidade de ampliar os espaços de expressão e diálogo para que crianças possam compartilhar suas vivências e percepções acerca dos fenômenos religiosos, independentemente de sua filiação ou identidade religiosa.

Outro aspecto central que justifica a relevância da laicidade neste estudo é o papel do Estado, que historicamente exerceu o monopólio da tutela religiosa e, na contemporaneidade, enfrenta desafios jurídicos para garantir um equilíbrio entre suas relações com as instituições religiosas e a sociedade civil. O Estado, que outrora se posicionou como guardião da religião e posteriormente tentou excluí-la da esfera pública, permanece, contudo, enredado em suas próprias raízes históricas. Ainda que a liberdade religiosa esteja formalmente assegurada nos dispositivos legais, sua aplicação efetiva é frequentemente limitada, sobretudo porque o Estado, ao tratar essa liberdade como um direito individual, tende a adotar uma postura de abstenção diante de episódios de intolerância religiosa nos espaços públicos.⁷⁷

Embora o Estado não deva favorecer ou privilegiar ideologias religiosas em detrimento de outras, ele é administrado por agentes políticos cujas convicções individuais podem influenciar suas decisões, gerando situações de desrespeito à laicidade e, em alguns casos, incentivando práticas discriminatórias e violentas. Diante desse contexto, torna-se imprescindível uma reflexão aprofundada sobre a laicidade estatal e suas implicações para a sociedade contemporânea.⁷⁸

Tália Santos enfatiza que um Estado laico deve adotar uma postura de neutralidade nas discussões sobre fenômenos religiosos, abstendo-se de assumir funções espirituais e de se vincular institucionalmente a qualquer confissão religiosa. Além disso, o Estado laico deve exercer um papel político e crítico, sem hierarquizar demandas sociais com base em preceitos religiosos. Segundo a autora, no Brasil, a noção de laicidade foi utilizada pela primeira vez em

⁷⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: UNICEF [Site institucional]. 1948. [online]. [n.p.].

⁷⁷ SANTOS, 2019, p. 10-25.

⁷⁸ SANTOS, 2019, p. 10-25.

1871, no contexto dos debates sobre a implementação do ensino laico, a partir da concepção de que o Estado deve se abster de interferências nos assuntos religiosos.⁷⁹

Ou seja, naquele contexto, o conceito de ensino laico representava a desvinculação da educação em relação à tutela religiosa, estabelecendo a separação entre Estado e instituições eclesiais e assegurando os direitos individuais dos cidadãos. Entretanto, a efetiva separação entre Igreja e Estado tornou-se concretizável apenas após a Revolução Francesa, momento em que a laicidade assumiu um caráter eminentemente político. Esse processo foi marcado pelo esforço contínuo de garantir a neutralidade das instituições estatais, assegurando a igualdade de tratamento para todos os indivíduos, conforme analisa Elcio Cecchetti.

Diante da persistência da incompreensão e hostilidade que marcam as relações humanas, e das práticas discriminatórias e preconceituosas, a que indivíduos religiosos e não religiosos são submetidos na atualidade, a laicidade assume uma importância capital na promoção de sociabilidades que aprendam, acolham, colaborem e respeitem as diferenças. Daí decorre a importância do Estado laico contribuir na construção de uma cidadania que habilite as pessoas a conviverem com convicções de mundo distintas e a adotarem como legítimos alguns princípios básicos para vida coletiva.⁸⁰

Definir a laicidade, no entanto, não é uma tarefa simples, uma vez que esse conceito é historicamente construído e reflete diferentes perspectivas ideológicas. No presente estudo, considera-se que a laicidade não deve ser reduzida à mera restrição das práticas religiosas ao âmbito privado, mas sim compreendida como um princípio que permite a participação dessas expressões no espaço público. Nesse sentido, a laicidade não apenas assegura a liberdade de manifestação religiosa, mas também impõe limites a tais manifestações, em consonância com os marcos jurídicos e os princípios dos direitos humanos. Assim, a laicidade implica uma autonomia recíproca entre as esferas pública e religiosa, garantindo que o Estado não intervenha nos dogmas religiosos e que as religiões, por sua vez, não exerçam influência sobre as decisões estatais.

No contexto brasileiro, a laicidade é compreendida como um princípio estruturante da liberdade e da convivência democrática, sendo essencial para a construção de um Estado que represente a totalidade da população sem privilegiar determinada tradição religiosa em detrimento de outras. Esse entendimento é reforçado por Elcio Cecchetti, que aponta a necessidade de um Estado que atue de forma equitativa, sem assumir uma posição confessional ou privilegiar determinadas doutrinas em seu funcionamento institucional.

⁷⁹ CECCHETTI, 2016, p. 58-67.

⁸⁰ CECCHETTI, 2016, p. 62-67.

Percebe-se que a laicidade é um princípio fundamental para que o governo democrático assuma sua neutralidade de maneira crítica e reflexiva. Dessa forma, é possível haver igualdade no tratamento e o apreço à diversidade e à liberdade de pensamento, destacando a soberania do povo, mesmo essa relação não sendo isenta de tensões, de interesses e de resistências.

2.2 Ciências das religiões, religião e religiosidade

As Ciências das Religiões emergiram na Europa, no final do século XIX, como um campo de estudo de natureza crítica e analítica, voltado para a compreensão dos fenômenos históricos e empíricos relacionados à religião. A abordagem contemporânea das Ciências das Religiões busca investigar as origens e manifestações das práticas religiosas, mobilizando conhecimentos oriundos da história, da antropologia e de outras disciplinas das ciências humanas. Essa perspectiva visa demonstrar que a religião não se restringe a uma única expressão ou verdade absoluta, mas sim a um campo plural de interpretações e experiências.⁸¹

O interesse crescente por essa abordagem acadêmica deve-se, em parte, à influência de cultos estrangeiros e ao contato entre diferentes tradições religiosas, intensificado pelo desenvolvimento europeu. No período de 1875 a 1914, avanços significativos consolidaram esse campo de estudos, especialmente com a fundação das primeiras universidades dedicadas à investigação científica das religiões. Nesses centros acadêmicos, a religião passou a ser estudada de maneira sistemática, desvinculada de um viés teológico normativo, sendo analisada como um fenômeno social e cultural. O pano de fundo desse processo incluiu o impacto das grandes navegações e das investigações sobre as práticas religiosas em sociedades em expansão, articulando-se com o advento do capitalismo e suas consequências econômicas e sociais.⁸²

No Brasil, o campo das Ciências das Religiões ganhou relevância a partir da década de 1960, com a implantação de cursos de graduação e pós-graduação inspirados nos modelos europeus e norte-americanos. Esses cursos têm buscado compreender os fenômenos religiosos dentro de uma perspectiva atemporal e essencial, reconhecendo a religião como um elemento fundamental da experiência humana. Assim, o campo das Ciências das Religiões permanece em constante expansão, uma vez que o estudo da religião nunca se esgota.⁸³

⁸¹ CAMURÇA, Marcelo A. Por uma perspectiva simétrica entre o saber e o religioso e o das Ciências da Religião. In: SILVEIRA, Emerson J. S. (org.). *Como estudar as religiões: metodológicas e estratégicas*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 7-40.

⁸² CAMURÇA, 2018, p. 7-40.

⁸³ CAMURÇA, 2018, p. 7-40.

Marcelo Camurça destaca que as Ciências das Religiões não se propõem a julgar a veracidade ou normatividade de dogmas religiosos. Ao contrário, essa abordagem busca examinar os sistemas religiosos a partir de perspectivas históricas, antropológicas e das ciências humanas em geral. No entanto, há debates metodológicos no campo acadêmico, visando a estruturação curricular e epistemológica desse domínio de conhecimento. Conforme argumentam Camurça e Emerson Silveira, as transposições conceituais e as migrações metodológicas para o estudo dos fenômenos religiosos, enfrentam desafios, incluindo ambiguidades semânticas nas categorias analíticas e tensões com outras disciplinas das ciências sociais e humanas. Isso se deve, em parte, ao processo histórico em que a religião institucional deixou de ser o eixo central das culturas ocidentais e passou a ser compreendida como uma das múltiplas dimensões da experiência humana, passível de análise científica⁸⁴.

Diante desse cenário, as Ciências das Religiões assumem um papel essencial na compreensão das dinâmicas religiosas na sociedade brasileira. A religião não deve ser vista como uma verdade absoluta, mas como um fenômeno multifacetado, entrelaçado às expressões sociais e culturais. Hans Jürgen Greschat compara a religião a um labirinto no qual muitos podem se perder sem uma orientação adequada. Para Greschat, o estudo acadêmico das religiões tem a função de elucidar os aspectos éticos e morais nelas presentes, sem, no entanto, emitir juízos sobre sua veracidade.⁸⁵

Klaus Hock complementa essa visão ao considerar a religião um objeto de estudo dinâmico, que transita entre sociedades e culturas, manifestando-se em rituais e práticas diversas. Para o autor, a religião consiste em um conjunto de fatores e dimensões que são construídos e interpretados pelos estudiosos da área, sem um modelo predefinido e imutável. Assim, o objeto das Ciências das Religiões depende do contexto histórico, social e econômico no qual está inserido, exigindo abordagens metodológicas adaptativas.⁸⁶

No âmbito da educação, a transposição das contribuições epistemológicas das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso escolar, permite abordar a pluralidade cultural e religiosa presente na sociedade. Esse aspecto se torna essencial na Educação Infantil, como exemplificado na experiência da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho. A reflexão sobre a herança social e cultural da religião deve ser conduzida de maneira que evite o proselitismo, promovendo uma compreensão ampliada da diversidade religiosa no Brasil.

⁸⁴ CAMURÇA, 2018, p. 7-40.

⁸⁵ GRESCHAT, Hans Jürgen. *O que é Ciências da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2005. p. 10.

⁸⁶ HOCK, Klaus. *Introdução à Ciência da Religião*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 29.

João Décio Passos analisa o Ensino Religioso como parte do currículo educacional brasileiro, mas destaca que historicamente essa disciplina tem sido marginalizada, principalmente nas escolas públicas. Isso ocorre devido ao predomínio de modelos catequéticos e teológicos que, por muito tempo, orientaram a educação religiosa, favorecendo práticas proselitistas e excludentes. No entanto, com o avanço das pesquisas acadêmicas e a atuação de instituições como o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), observa-se uma transformação nas práticas pedagógicas.⁸⁷

Um marco importante nesse processo foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017. A BNCC orienta a construção curricular nas escolas brasileiras, priorizando as Ciências das Religiões como base epistemológica para a estruturação do Ensino Religioso e da práticas reflexivas de religiosidade na educação infantil.

O FONAPER defende uma abordagem do Ensino Religioso fundamentada na autonomia epistemológica das Ciências das Religiões. Laude Brandenburg ressalta que a construção epistemológica desse campo ainda está em desenvolvimento, exigindo tempo e uma ampla reflexão acadêmica. Dessa forma, estudar a religião de maneira científica é um desafio essencial para compreender o pluralismo religioso na sociedade contemporânea e sua relevância na educação.⁸⁸

Nesse interim, pode-se afirmar que um dos fenômenos mais importantes para a humanidade é a religião. Todas as culturas, em seus diferentes períodos de civilização, criaram um sistema religioso. O sistema religioso surgiu desde o período médio oriental, antes de Cristo, e vem se constituindo com os povos nativos da América e da Oceania, alterando entre sistemas elementares e complexos que têm por objeto separar o profano e o sagrado. Após o advento das Ciências Humanas, alguns estudiosos e filósofos problematizaram o conceito de religião, demonstrando ser avesso à existência de uma realidade transcendente, isto é, “uma realidade que está para além desse mundo, do mundo físico, material, corpóreo. Concentraram-se em ressaltar aquilo que julgavam ser o essencial no religioso, isto é, o seu suposto caráter nocivo para a humanidade”⁸⁹.

⁸⁷ PASSOS, João D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Revista Ciberteologia*, São Paulo, a. VII, n. 34, p. 118-125, 2011. p. 118-125.

⁸⁸ BRANDENBURG, Laude E. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da Educação e da Religião na escola. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2013. p. 222.

⁸⁹ BRASIL ESCOLA. *Religião*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Em outra perspectiva, Émile Durkheim e Mircea Eliade empenharam-se em compreender a religião de maneira mais objetiva, buscando entender o funcionamento de noções como o sagrado, o profano, o mito, as imagens, os símbolos religiosos, bem como as práticas rituais, tais como o sacrifício. Nessa direção em seu livro *As formas elementares da vida religiosa*, Émile Durkheim procura definir a religião como um sistema de crenças e práticas – como os rituais, orações, entre outros – relativas ao sagrado. Para esse autor, a religião é um sistema de crença solidária, ou seja:

Uma religião é um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a ela aderem. O segundo elemento que participa assim de nossa definição não é menos essencial que o primeiro, pois, ao mostrar que a ideia de religião é inseparável da ideia de igreja, ele faz pressentir que a religião deve ser uma coisa eminentemente coletiva.⁹⁰

De acordo com Émile Durkheim, a estrutura social da religião está fundamentada no caráter coletivo da religião, posto que, para ele, a manifestação do sagrado, ou seja, de deuses ou de deus no mundo, provoca a constituição de grupos reunidos ou de comunidades que se agregam em busca da transcendência e de respostas para as angústias humanas.

Na concepção de Mircea Eliade, a religião se constitui a partir da relação entre o sagrado e profano, destacando que na estrutura social a religião precisa ter espaço para as práticas dos símbolos e dos ritos, que contribuem para a busca do indivíduo em relação ao contato com o transcendente, delimitando as práticas do mundo físico e natural que são bem definidas em todas as religiões, de acordo com sua crença. Mircea Eliade considera que o altar e os templos são bem definidos como elementos sagrados.⁹¹ Para ele:

Nas grandes civilizações orientais – da Mesopotâmia e do Egito à China e à Índia – o Templo recebeu uma nova e importante valorização: não é somente uma imago mundi (imagem do mundo), mas também a reprodução terrestre de um modelo transcendente' [...]. Se o Templo constitui uma imago mundi, é porque o Mundo, como obra dos deuses, é sagrado: lugar santo por excelência, casa dos Deuses, o Templo resantifica o mundo, uma vez que o representa e o contém ao mesmo tempo. Definitivamente, é graças ao Templo que o Mundo é resantificado na sua totalidade. Seja qual for seu grau de impureza, o Mundo é continuamente purificado pela santidade dos santuários.⁹²

No bojo das discussões presentes nesta pesquisa, compreende-se que os processos de civilização e desenvolvimento da sociedade, vem ampliando os conceitos de religião e religiosidade, ao propor o estudo dos fenômenos religiosos no contexto dos aspectos

⁹⁰ DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 32.

⁹¹ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 34.

⁹² ELIADE, 1992, p. 34.

relacionados à diversidade religiosa, numa perspectiva científica, a qual convida a pensar que na escola de Educação Infantil, assim como em qualquer nível de escolarização, não cabe mais um ensino que enfatize o modelo catequético ou teológico de Ensino Religioso. Ao contrário, os docentes precisam compreender o modelo das Ciências das Religiões enquanto um campo para compor o currículo do Ensino Religioso e adquirir práticas metodológicas de ensino em respeito à cultura religiosa dos estudantes desde a infância.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) foi o principal responsável por construir e possibilitar debates e discussões que resultaram na concepção de um modelo autônomo e epistemológico, como é o modelo das Ciências das Religiões. Nesta perspectiva, Clifford Geertz apresenta as seguintes características do estudo da religião: é um campo de estudo composto; está fundamentado no pluralismo metodológico; é influenciado por um pluralismo metodológico; é influenciado por especializações e tradições locais e institucionais; está enredado por uma teia de tensões epistemológicas.⁹³

Para Clifford Geertz, estudar a religião implica em compará-la no contexto de diferentes métodos científicos. Ou seja:

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.⁹⁴

Profissional em Ciências das Religiões

De acordo com Clifford Geertz, o conceito de religião está ligado às características culturais locais e às práticas reprodutoras que visam perpetuar um conjunto de valores e crenças que respeitam a pluralidade cultural e religiosa. A referência às características epistemológicas exigem levar em consideração a cosmovisão transreligiosa que se constitui no cenário político, social e cultural de uma sociedade secularizada, visando uma educação neutra capaz de possibilitar o exercício democrático do cidadão/a e reconhecer a importância da ética na formação dos indivíduos, desde a infância, para que a criança cresça compreendendo a importância de respeitar as diferentes religiões e até mesmo a negação da religião enquanto fé.⁹⁵

A partir dessa reflexão, torna-se importante estabelecer uma relação com José Bittencour Filho, que ressalta o pluralismo religioso brasileiro em que as convicções dos indivíduos sobre a religião, para a maioria dos cidadãos, significa “crer em Deus”. O autor enfatiza que a matriz religiosa brasileira é constituída pelo catolicismo romano, pela magia

⁹³ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 15.

⁹⁴ GEERTZ, 1989, p. 15.

⁹⁵ GEERTZ, 1989, p. 18.

européia, pelas religiões indígenas e também pelas religiões africanas. Além disso, ele ressalta a presença do neopentecostalismo como parte do contexto religioso do Brasil, ao afirmar “a existência, no bojo da matriz cultural, de uma matriz religiosa que provê um acervo de valores religiosos e simbólicos característicos, assim como propicia uma religiosidade ampla e difusa entre os brasileiros”⁹⁶.

A compreensão da pluralidade religiosa no Brasil foi um fator importante para que o Estado pudesse estabelecer a separação com a igreja, transformando-se num Estado laico e mantendo uma relação neutra com a religião, mas ao mesmo tempo, garantindo o direito de crença dos indivíduos. De acordo com Carlos Cury, a laicidade do Estado está prescrita na Constituição Federal de 1988 da seguinte maneira:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter, com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.⁹⁷

O autor demonstra que a Constituição Federal brasileira prevê a proteção do direito religioso e do respeito ao culto a todo indivíduo, destacando ainda que o art. 1º, inciso III, propõe como fundamento da República do Brasil a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação”⁹⁸, contribuindo para a prevalência dos direitos humanos fundamentais.

Desta forma, o direito à religião precisa ser garantido a todo indivíduo sem discriminação e intolerância. Porém, cada religião apresenta um conjunto de práticas e ritos que formam as características de seu grupo ou comunidade. Essas práticas estão intrínsecas nas tradições culturais que resultam na religiosidade presente na sociedade. Essas práticas religiosas são tradicionais e vão se perpetuando através das diferentes culturas e são resguardadas pela liberdade religiosa. O texto constitucional preconiza o seguinte:

VI- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII- é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou

⁹⁶ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003. p. 17.

⁹⁷ BRASIL, 1988, [n.p.]. Confira também: PINTO, Antônio L. T.; WINDT, Márcia C. V. S.; SIQUEIRA, Luiz E. A. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 12.

⁹⁸ CURY, 1993, p. 22.

política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.⁹⁹

Ainda que a Constituição vigente assegure a liberdade religiosa, por vezes, as práticas de religiosidade são as molas propulsoras de movimentos de intolerância em que uma comunidade religiosa ou um grupo tenta embaraçar as práticas de religiosidade de outra religião. Isso é refletido nas relações entre a religião cristã e as religiões afro-brasileiras, desde os séculos passados, em que a Igreja Católica Apostólica Romana prevalecia como manipuladora do Estado, e as demais religiões só podiam se manifestar nos lares ou em pequenas comunidades. Atualmente, há uma massa religiosa tanto católica romana quanto evangélica com diferentes denominações que sobressai em relação às religiões afro-brasileiras, porque as religiões de matrizes africanas, na atual sociedade, ainda sofrem com situações de discriminações que emergem da intolerância religiosa decorrentes do estranhamento à religiosidade dos indivíduos, assim como as demais religiões e filosofias de vida não predominantes na sociedade.

Para mitigar as complexidades em torno do preconceito frente à religiosidade dos indivíduos, é imprescindível que a criança tenha acesso a uma formação integral capaz de contribuir com seu desenvolvimento e leve em consideração sua identidade religiosa e seus valores. A diversidade religiosa presente no ambiente escolar requer dos docentes da Educação Infantil, posturas reflexivas livres de limitações ou de intolerância, para que a religiosidade seja alvo do diálogo a partir de um olhar e trabalho significativos, no sentido de viver e construir um mundo melhor, em respeito às trocas de experiências e às diversas formas de expressões religiosas e espirituais, respeitando, também, a liberdade de escolher entre ser ou não religioso.

Nessa direção, Emerson Silveira propõem reflexões que permitem pensar a religiosidade no contexto do respeito à pluralidade e às diferenças, demonstrando a necessidade de abordar no ambiente escolar os movimentos históricos e culturais que permeiam a dialética entre a secularização e a laicidade que ao longo dos séculos, marcou a religiosidade. Para Silveira, a secularização contribuiu para o distanciamento social entre os grupos religiosos e as normas religiosas que envolviam o domínio do Estado, distanciando-o dos cultos religiosos e reafirmando a liberdade de expressão, de consciência e de culto, favorecendo o debate e a validação da pluralidade religiosa brasileira.¹⁰⁰

⁹⁹ BRASIL, 1988, [n.p.].

¹⁰⁰ SILVEIRA, Emerson J. S. Intolerância, laicidade e Ensino Religioso. In: REIS, Marcos V. F.; SARDINHA, Antonio C.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *Diversidade e o campo da educação: diálogos sobre (in) tolerância religiosa*. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 108.

Nesta esteira, Emerson Silveira apresenta quatro pilares que envolvem a religiosidade no Brasil, a saber: a laicidade do Estado; a secularização da cultura; o aspecto antropológico dos diversos credos; e a individualidade do ser humano. Esses pilares devem ser considerados como um conjunto de fenômenos religiosos que constituem a identidade do indivíduo. Nesse sentido, o indivíduo, desde a infância, precisa ser compreendido em sua integralidade, o que envolve os aspectos e as dimensões antropológicas, fisiológicas, sociológicas, epistemológica, lúdica, artística, afetiva, religiosa e espiritual, demonstrando atenção a cada uma dessas dimensões com intencionalidade pedagógica, com o interesse de levar a criança, ainda na infância, a percorrer os caminhos de uma aprendizagem crítica e com acesso aos fenômenos religiosos para compreender que os valores humanos precisam ser praticados e reconhecidos no cotidiano da sociedade.¹⁰¹

Diante dessas considerações, propõe-se a compreensão dos fenômenos religiosos. São fenômenos importantes para a consolidação das práticas escolares e para a valorização do diálogo inter-religioso, elementos que podem levar as crianças a entenderem e a conhecerem a pluralidade religiosa que as constituem enquanto indivíduos críticos e reflexivos na sociedade e nos grupos que participam. A escola, sobretudo as UMEIs, são espaços férteis para a construção positiva de ações capazes de envolver o respeito e a ética que gera a solidariedade e a tolerância, mormente ao desenvolver uma educação voltada para atitudes de respeito e solidariedade.

2.3 A influência da religiosidade nas UMEIs de Vila Velha-ES

A religiosidade está submersa num conjunto de valores universais que entrelaçam a vida do ser humano, desde o seu nascimento até a fase adulta, independentemente de sua religião. O amor e o respeito ao próximo estão entre esses valores que se consagram tradicionalmente entre as gerações a partir da instituição familiar. A família é o primeiro espaço coletivo que a criança tem como modelo e nela, inicia suas experiências de aprendizagens e vivências em comunidade. Essas vivências são agregadas e ampliadas com a inserção das crianças nas instituições escolares, local em que elas podem manifestar e expressar sua dimensão cultural e religiosa, através da manifestação social e sentimental de sua religiosidade que é algo intrínseco aos seres humanos.

¹⁰¹ SILVEIRA, 2017, p. 108.

De acordo com Paul Tillich, o ser humano é construído enquanto indivíduo autônomo, a partir das influências culturais e sociais que forjam sua identidade e através das relações sociais entre os indivíduos em diferentes fases da vida, a começar pela infância. Para o autor, as relações com o outro torna o sujeito um produto de seu tempo e das identificações sociais que colaboram para o sentimento de pertencimento cultural, o qual envolve a ampliação da cultura, por meio do diálogo inter-religioso que ocorre tanto na família quanto na escola.¹⁰²

No primeiro capítulo desta pesquisa, abordou-se sobre como a criança ganhou espaço reflexivo na educação, a partir da implementação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDBEN. Ressaltou-se que é nesta etapa que a criança está envolvida nos maiores processos de mudança e desenvolvimento humano, que envolvem os aspectos biológicos do desenvolvimento infantil, os aspectos históricos, sociais e culturais, os quais garantem a criança sua pertença social e política, enquanto sujeito histórico e social que deve ter suas experiências e vivências resguardadas nas legislações vigentes que protegem a criança e o seu desenvolvimento. Esta etapa da pesquisa foi importante para os desdobramentos desta seção, em aborda-se sobre os fenômenos religiosos de forma multicultural, na direção de que o diálogo inter-religioso permite o conhecimento sobre as diferentes manifestações religiosas que fazem parte da identidade das crianças.

Nessa empreitada, as ações desenvolvidas na escola precisam ser isentas de crenças costumes e preconceitos individuais. As crianças precisam através dos campos de aprendizagens e dos direitos de aprendizagens, ter acesso às brincadeiras e às interações para propiciar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, e dessa forma permitir as possibilidades de criar e levantar hipóteses, pensando, refletindo e buscando respostas para suas experiências e para as experiências de seus colegas. Isso leva a criança a explorar seu próprio universo em relação à alteridade e à religião ou melhor, à descoberta de si e do outro, de forma justa e solidária.¹⁰³

Sônia Kramer contribui com a questão da construção da identidade da criança, considerando os fenômenos multiculturais e propondo um conjunto de princípios metodológicos que valorizam a diversidade. Para ela:

Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade; observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades; confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua autoimagem positiva; propor atividades com sentido, reais e desafiadoras, para as crianças, que sejam, pois,

¹⁰² TILLICH, Paul. *Teologia da cultura*. São Paulo: Fonte, 2009. p. 195.

¹⁰³ OLENIKI, Marilac L. R.; DALDEGAN, Viviane M. *Encantar: uma prática pedagógica do Ensino Religioso*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64.

simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e criticidade; favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social; e enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação.¹⁰⁴

Com efeito, reconhecer a diversidade das crianças e respeitá-las em suas construções cognitivas, sociais e afetivas equivale a assegurar a formação de valores dessa criança com ações neutras. Tais ações devem ser desenvolvidas com intencionalidade pedagógica, corroborando para que a formação de valores reconheça a identidade religiosa da criança e desponte como uma ação científica e reflexiva capaz de estimular a cooperação, a justiça e a solidariedade no contexto crítico e lúdico, para que a criança possa se expressar e sentir os impactos dos fenômenos religiosos com leveza e alegria.

De acordo com a BNCC, as crianças devem ser estimuladas a desenvolver habilidades e competências a partir das interações sociais. Essas interações estão estruturadas no texto da BNCC, nos eixos interações e brincadeiras. São nessas interações e brincadeiras que cabem, de forma metodológica, a inserção dos fenômenos religiosos, através de músicas, apresentações, jogos e contações de histórias para possibilitar o conhecimento de diferentes crenças, culturas e práticas que perpassam a religião e geram a identidade e a diversidade das crianças. Essas trocas de experiências durante as interações e brincadeiras, devem contemplar a religiosidade da criança de forma respeitosa, para que elas consigam expressar sua identidade e conhecer a do outro, sem preconceitos ou castrações. Muitas vezes, o docente que desconhece o campo das Ciências das Religiões e a importância de trabalhar os fenômenos religiosos no contexto da pluralidade cultural, cai nessa armadilha, impedindo a criança de trazer para a sala de aula sua experiência individual com o transcendente.¹⁰⁵

A BNCC, ao referenciar os campos e os direitos de aprendizagens para garantir a criança seu pleno e integral desenvolvimento, ressalta a importância de as crianças aprenderem a ouvir e a serem ouvidas, a respeitarem e serem respeitadas, a escolherem e a respeitarem a escolha do outro, desenvolvendo o senso crítico e o exercício da cidadania. Nesse ínterim, é necessário que os docentes que atuam na Educação Infantil, tenham caráter profissional motivador, no intuito de aplicarem técnicas e recursos didáticos no desenvolvimento das ações pedagógicas e envolver diferentes formas de expressões, tais como: a música, a dança, o teatro, a oratória – ao falar –, através das interações e brincadeiras que são uma forma de as crianças aprenderem.¹⁰⁶

¹⁰⁴ KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991. p. 38.

¹⁰⁵ BRASIL, 2017, p. 25.

¹⁰⁶ BRASIL, 2017, p. 25.

Segundo Antônio Santos, os docentes precisam trabalhar a multiculturalidade. Isso pode ser realizado pela afirmação da identidade da criança, dando-lhes estímulos para desenvolver seu autoconhecimento e mostrar a espiritualidade e a liberdade de expressão não como características religiosas ou doutrinações, nem condução de ritos e crenças com formas específicas e sim como uma reflexão sobre o mundo. Cada criança, ao expressar sua religiosidade, precisa ser respeitada, valorizada e incentivada a dialogar com seus colegas e com os adultos sobre seus desejos e sentimentos em relação às interações e às experiências que elas se propõem a participar, tais como: as diferentes manifestações de fenômenos culturais que se expressam no ambiente escolar com diferentes formas e metodologias.¹⁰⁷

As manifestações de fenômenos culturais e religiosos, se apresentam no ambiente escolar de diferentes maneiras: nas orações, nas festas, nas apresentações, nos relatos de experiências, nas brincadeiras, nos jogos, nos vídeos e nas diversas ações que a escola está apta a desenvolver, desde de que considere a identidade cultural da criança de maneira reflexiva. Nesse ínterim, pontua-se na seção subsequente como essas práticas estão consolidadas nas UMEIs de Vila Velha-ES.

O Município de Vila Velha está localizado na região metropolitana do Espírito Santo. Segundo os dados apresentados pela Secretaria do Estado e Desenvolvimento do Espírito Santo,¹⁰⁸ a região metropolitana caracteriza-se como:

A Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), instituída pela Lei Complementar nº 204, de 22 de junho de 2001, com vista ‘à organização, planejamento e execução de funções públicas de interesse comum, no âmbito metropolitano’, é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória, ocupa uma área total de 2.286,54 km², que representa cerca de 4,97% da área total do território do Estado do Espírito Santo. Apresenta-se como o principal polo de desenvolvimento urbano e industrial do Estado do Espírito Santo, concentrando uma população de 1.438.596 habitantes, o que representa cerca de 46,45 % da população total do estado.¹⁰⁹

Vila Velha-ES possui um amplo patrimônio turístico, tais como: o Convento da Penha, que se destaca por ser o Santuário Mariano mais antigo do país; museus; praias; fábrica de chocolates, entre outros. Segundo o IBGE, a pluralidade religiosa no contexto municipal é bem diversificada, porém com predomínio da religião evangélica.

Em relação à educação, Vila Velha-ES possui instituições escolares organizadas e acompanhadas pelo sistema municipal de educação que está estruturado por gerências de ensino e pelo Conselho Municipal de Educação de Vila Velha-ES. Este último tem a função de

¹⁰⁷ MAZUCO, 2021, p. 33-45.

¹⁰⁸ GOVERNO ES. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

¹⁰⁹ IPEA. [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

acompanhar, fiscalizar e mediar as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação, que conta com aproximadamente 110 instituições escolares. Dentre elas, 39 são UMEIs.

As UMEIS de Vila Velha-ES atendem aos padrões estabelecidos pelo MEC em relação à estrutura física, administrativa e financeira, proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade, pautada na construção permanente de um currículo que valoriza a identidade cultural e histórica dos sujeitos. A BNCC e os demais documentos legais vigentes.

A influência religiosa sempre esteve presente nas UMEIs de Vila Velha-ES, através de rituais que levam as crianças a participarem de momentos de orações, nos períodos de entrada no turno escolar, nas rodinhas de conversas em sala ou nos momentos de oferta da merenda escolar. Além disso, manifesta-se nas músicas e nas cantigas religiosas que envolvem a rotina escolar, nas festas de carnaval, festas juninas, nas celebrações natalina e nas ações que remetem às práticas religiosas. Essas práticas são realizadas de maneira empírica pelos profissionais que atuam na educação – gestores, professores e pedagogos. Mas, cabe reforçar que o Estado laico não orienta tais práticas no ambiente escolar.

Recentemente, o Sistema de Educação de Vila Velha-ES consolidou as Diretrizes Pedagógicas Curriculares para a Educação Infantil. Nesse documento, as instituições escolares que atendem crianças de 0 a 5 anos, são orientadas a trabalharem na perspectiva da pedagogia de projetos e abordar questões que envolvem a religiosidade, como festas folclóricas, cultos, orações, músicas, brincadeiras, atividades de datas comemorativas cristãs, entre outras de forma crítica e neutra. Pode haver espaço para os projetos referentes aos costumes religiosos da cultura afro-brasileira, de acordo com o interesse da comunidade escolar, considerando o currículo basilar de toda intencionalidade pedagógica, ou seja, as orientações da BNCC em relação à pluralidade cultural. Nas diretrizes, o respeito à religiosidade das crianças deve estimular a aceitação das diversidades, abrindo portas e possibilidades de diálogo e consequentemente, promovendo o reconhecimento da diversidade religiosa presente, não só no Município, mas no país.

Apesar das orientações pedagógicas, Maria Mazuco destaca que os docentes que atuam na Educação Infantil de Vila Velha-ES não participam de formação em serviço com abordagem de temáticas relacionadas à religião na Educação Infantil. De modo consequente, não constam nos PPPs ações e orientações sobre o assunto em voga e na mesma direção, não existe um diálogo com as famílias em relação à diversidade religiosa. A autora ressalta que algumas famílias demonstram resistência, para deixar as crianças participarem das festas juninas na escola, alegando que as músicas e as comidas são oferendas aos santos católicos.

Essa constatação de Maria Mazuco demonstrou que a comunidade escolar, desconhece a relevância cultural representada nos fenômenos culturais que estão intrínsecos nas festas juninas. Na tentativa de ampliar o conhecimento da comunidade escolar, a autora propôs um conjunto de estratégias para dialogar com as famílias, acerca da perspectiva cultural que envolve a realização da festa junina na escola. Sua proposta certamente influenciou o desdobramento de outras pesquisas acadêmicas, por ser um tema sempre problematizado no espaço escolar.¹¹⁰

João Décio Passos defende a importância de trabalhar a espiritualidade na educação para que a religiosidade seja trabalhada naturalmente e com isso, promover algumas conquistas em relação à ética universal, sensibilizando as crianças para contribuir, influenciado seus familiares através da educação reflexiva que preconiza o diálogo inter-religioso e multicultural.¹¹¹ Para Zulmira Barros, a diversidade cultural e religiosa é característica marcante que influencia as práticas políticas e educacionais no Município de Vila Velha-ES. A autora questiona o respeito à laicidade nas escolas de Educação Infantil, sem desconsiderar a importância da religiosidade, tema que permeia o ambiente escolar, seja em função da religiosidade dos docentes e demais profissionais da educação, seja em função da religiosidade dos estudantes e de seus familiares. O tema desenvolvido por Zulmira Barros demonstra a influência da religiosidade e a importância sobre o debate referente aos temas da pluralidade, da tolerância, do respeito à diversidade, entre outros, para que as crianças conheçam a diversidade religiosa e consequentemente tenham a oportunidade de exercerem a tolerância a partir da premissa de que o conhecimento precede a intolerância.¹¹²

Zulmira Barros problematiza a relação entre laicidade e religiosidade no contexto da Educação Infantil, estruturando seu estudo a partir da laicidade e da religião no contexto escolar, tendo a laicidade como proteção à Educação Infantil. Ela considera que a diversidade religiosa, cultural e étnico-racial são temáticas que pertencem ao grupo da laicidade e que a família desempenha um papel influenciador na formação das crianças, seguida da escola que se coloca como o segundo grupo oficialmente responsável por sua formação, isto é, que reafirma ou refuta padrões ou modelos pré-determinados como se fossem absolutos. Para Zulmira Barros, deve-se entender a relevância da estreita comunicação entre a gestão escolar e a comunidade escolar,

¹¹⁰ MAZUCO, 2021, p. 33-45.

¹¹¹ PASSOS, João D. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas. 2007. p. 65.

¹¹² BARROS, Zulmira L. M. *Laicidade e religião: possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021. p. 20-26.

priorizando as práticas pedagógicas promotoras da interatividade do convívio, com respeito às diferenças em face da diversidade cultural, social e religiosa brasileira.¹¹³

Percebe-se que as pesquisas acadêmicas delimitadas para compor o arcabouço desta pesquisa, demonstram que a influência da religiosidade nas UMEIs do Município de Vila Velha-ES, perpassa o crivo das famílias que interferem nas ações pedagógicas para resistirem às práticas culturais que envolvem as celebrações festivas no ambiente escolar. Além disso, há a influência pela postura de docentes que trazem em suas práticas pedagógicas características proselitistas, negando às crianças, possibilidades de expressões e manifestações que remetem a sua identidade cultural e religiosa. As influências identificadas nesta pesquisa, reforçam a hipótese de que as crianças da Educação Infantil precisam ser ouvidas em relação as suas preferências, sentimentos e desejos, sobretudo ao lidarem com os fenômenos religiosos que permeiam o cotidiano escolar da Educação Infantil.

Frente ao quadro descrito, há de se pensar nas manifestações culturais e religiosas que ocorrem no ambiente da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, no conjunto de eventos culturais como as festas de Carnaval, a Páscoa, Festa Junina e Natal, além de como essas festas são compreendidas pelas crianças que frequentam as aulas e muitas vezes são excluídas dos ensaios e apresentações, por convicções religiosas de seus responsáveis e familiares. Sendo assim, no próximo capítulo apresenta-se como proposta a (re) leitura desses eventos e as discussões através dos desenhos e interpretações das crianças de três, quatro e cinco anos apoiados no estudo de caso exploratório realizado em momentos distintos por esta pesquisadora.

¹¹³ BARROS, 2021, p. 28.

3 DIÁLOGOS SOBRE RELIGIOSIDADE E INFÂNCIA: CAMINHOS E PROPOSTA PROFISSIONAL DA PESQUISA

Este terceiro capítulo propõe uma abordagem das discussões que levam à compreensão da pergunta central do texto em curso, ou seja: refletir, através das releituras dos desenhos das crianças, como elas compreendem as experiências vivenciadas no ambiente escolar no que concerne às festas previstas no calendário escolar, que, muitas vezes, geram conflitos entre as famílias e a escola pelo fato de envolverem tradições e símbolos religiosos. Na pesquisa, foi possível perceber que as escolas de Vila Velha-ES já discutem essa temática no âmbito acadêmico externo, ou seja, no âmbito das graduações e pós-graduações realizadas por servidores de forma privada. Mas, até o momento, não há evidências que essa temática tenha tido espaço para o debate nas formações institucionais na etapa da Educação Infantil. A BNCC não prevê o Ensino Religioso nos campos de aprendizagens da Educação Infantil, o que não impede o levantamento de hipóteses e propostas para desenvolver estudos nessa área. A religiosidade é um fenômeno presente em diferentes frentes do trabalho pedagógico infantil bem como na identidade das crianças.

A intenção desse último capítulo consiste em delimitar com clareza os procedimentos metodológicos que podem possibilitar o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Executar os estudos exploratórios com as crianças e colher os dados com possíveis respostas à inquietação desta pesquisa, isto é: sobre a compreensão dos sentimentos das crianças quando elas são impedidas de participar dos eventos escolares por motivação religiosa. Ao final desta etapa, apresenta-se uma proposta de intervenção reflexiva para consolidar o mestrado profissional em Ciências das Religiões, através da comunicação de um *poster* para que a SEMED e a comunidade escolar pesquisada tenham um material para pensar esses atravessamentos festivos culturais, a partir das Ciências das Religiões, considerando a representação das crianças através de seu protagonismo.

3.1 UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho e os sujeitos da pesquisa em estudo

A UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho é uma escola de Educação Infantil localizada na região cinco V de Vila Velha-ES. Essa escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP) e plano de ação anual construídos com a equipe pedagógica constituída por: professores, coordenadores, pedagogos, servidores terceirizados e conselheiros escolares. Juntos, esses profissionais definem as ações que devem ser desenvolvidas durante todo o ano letivo na escola,

baseados nos documentos norteadores da educação, tais como: a BNCC, o currículo do Espírito Santo e as diretrizes educacionais municipais de Vila Velha-ES. Nesta pesquisa, a UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho representa o cenário da pesquisa, no qual se pretende prosseguir com os processos metodológicos para o desenvolvimento e conclusão dessa empreitada acadêmica.

Compreende-se que, ao articular a pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica com estudo do estado da arte e o estudo de caso exploratório, construiu-se um percurso metodológico que priorizou a compreensão ampla e contextualizada dos fenômenos que ocorrem na escola em relação às tradições culturais que emergem das práticas religiosas. Desse modo, a pesquisa qualitativa tem se consolidado como uma abordagem metodológica indispensável nas Ciências Sociais aplicadas, especialmente quando o objetivo consiste em compreender os fenômenos em sua complexidade, isto é, a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.¹¹⁴

Segundo Antônio Carlos Gil, a investigação qualitativa se caracteriza por cinco elementos fundamentais: a utilização da fonte direta dos dados, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta; sua natureza descritiva, com dados representados por palavras, narrativas ou imagens, em vez de números; o foco centrado nos processos, mais do que nos resultados finais; a análise indutiva dos dados, sem a necessidade de validação prévia de hipóteses; e, por fim, a valorização do significado e da perspectiva dos participantes como elementos centrais da interpretação.¹¹⁵ Dentro desse escopo metodológico, a pesquisa bibliográfica, associada ao estudo do estado da arte, tornou-se uma etapa fundamental nesta pesquisa. Por meio dela, foi possível mapear, sistematizar e analisar criticamente a produção acadêmica já existente sobre o fenômeno investigado. Vale mencionar que o levantamento do estado da arte não se limitou à mera revisão de literatura, mas permitiu identificar lacunas, tendências teóricas e metodológicas, bem como os avanços e desafios ainda presentes na área de estudo em questão.¹¹⁶

Foi possível perceber, através do estudo da arte, que a temática sobre a religiosidade nas práticas e propostas de aprendizagem que mencionam aspectos da religião nas escolas de Educação Infantil através dos eventos festivos contribuem para a justificar a relevância desse estudo. A pesquisa, como um todo, pretende explorar, através do estudo de caso, como as crianças de 3 a 5 anos compreendem essas festividades e até que ponto elas são influenciadas em sua identidade religiosa. Nesse fito, é importante demonstrar a importância das Ciências das

¹¹⁴ GIL, Antonio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 34-41.

¹¹⁵ GIL, 2008, p. 34-41.

¹¹⁶ GIL, 2008, p. 34-41.

Religiões para quebra de paradigmas, reformulando-os a partir de novos modos de pensar e praticar a religiosidade no contexto da sala de aula sem praticar o proselitismo.¹¹⁷ E a partir dessa concepção apresenta-se a pesquisa de Góes ao refletir sobre a noção de infantil, parto da compreensão de que a infância não se reduz a uma etapa cronológica da vida, mas constitui-se como uma experiência estética, cultural e educativa. Inspirada pelas proposições de Góes (2023), no projeto Arte/Corpo/Cidade, compreendo que o infantil se organiza na mesma lógica das errâncias e deslocamentos urbanos: é movimento, sensibilidade e descoberta. A criança é corpo que aprende. Seu contato com o mundo não se dá de forma mediada apenas pelo discurso, mas pela experiência corporal, sensorial e afetiva. Assim como os deslocamentos pela cidade ativam repertórios artísticos e culturais em futuros pedagogos, o caminhar, o brincar e o explorar ativam aprendizagens fundamentais na infância. Trata-se de reconhecer o infantil como território de errância criativa, em que o olhar se sensibiliza diante do cotidiano e transforma aquilo que parece banal em potência educativa.¹¹⁸

Nesta perspectiva, a infância pode ser pensada como uma pedagogia da experiência (Larrosa, 2002), em que o acontecer importa mais do que o resultado. Cada gesto, cada brincadeira, cada interação é atravessada pela cultura e pela arte, constituindo memórias, identidades e pertencimentos. É nesse sentido que o infantil não pode ser compreendido como “pré-adulto”, mas como sujeito de cultura (Sarmento, 2003), produtor de sentidos e narrativas próprias.

O infantil, portanto, é lugar de encontro entre corpo, arte e mundo. É movimento de olhar e de sentir, que exige do educador uma postura de abertura, disponibilidade e reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Assim como os futuros professores se sensibilizam ao caminhar pela cidade e descobrir nela um espaço educativo, também precisamos nos deixar conduzir pelo percurso que as crianças traçam, respeitando suas linguagens, suas formas de interagir e suas produções culturais.

Conceber o infantil é, portanto, assumir que a infância é um espaço de criação, de resistência e de invenção, onde o brincar se torna experiência estética, onde o corpo é mediador do conhecimento e onde a cultura se (re)faz constantemente. Reconhecer esta potência é um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores responsabilidades da Educação.

¹¹⁷ GIL, 2008, p. 34-41.

¹¹⁸ GÓES, Margarete Sacht.; FRADE, I.; MESQUITA, M.; MARTINS, M. C.; SOUZA, R. Dos corpos dóceis aos interatores? Como ensinar arte na educação infantil quando a perda do enquadramento faz com que a arte se misture à vida?. In: Margarete Sacht Góes; Isabela Frade; Monica Mesquita; Mirian Celeste Martins; Rubens de Souza. (Org.). **Utopia, Distopia, Heterotopia**: paisagens culturais e políticas de formação. 1ed.Vitória: Ufes Digital PROEX, 2021, v. 1, p. 184-192.

Aliado a esse interesse investigativo, o estudo de caso, de tipo exploratório, configurou-se como uma estratégia metodológica coerente com a abordagem qualitativa. O estudo de caso permitiu uma imersão profunda em um contexto específico, possibilitando a compreensão detalhada das dinâmicas, dos processos e das relações que dificilmente seriam captadas pelas abordagens quantitativas. Na perspectiva exploratória, buscou-se discutir a (re) leitura que as crianças são capazes de fazer em relação aos eventos festivos que ocorrem na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho.¹¹⁹

Nessa mesma direção, Eva Marconi e Marina Lakatos ressaltam a observação como umas das técnicas metodológicas para o estudo de caso exploratório. Essa pesquisa se configura como um procedimento sistemático que consiste na análise atenta mediada pelos sentidos, fatos ou fenômenos específicos, tendo como objetivo a obtenção de informações pertinentes sobre determinados aspectos da realidade. Logo, muito mais do que um simples ato de perceber, visual ou auditivamente, a observação demanda uma identificação criteriosa e uma coleta rigorosa de evidências. Ela pode proporcionar um contato direto com a situação investigada. Por isso, a observação assume um papel central nas etapas iniciais do processo científico.¹²⁰

Ressalta-se os principais procedimentos metodológicos para a consolidação do presente estudo que, após o levantamento bibliográfico, percorreu-se os caminhos para responder como os estudantes de 3 a 5 anos compreendem os fenômenos religiosos e culturais presentes nas festas e nos eventos como o carnaval, a páscoa, a festa junina e o natal realizados no ambiente escolar durante o não letivo escolar? O objetivo corolário era identificar se as Ciências das Religiões podem articular reflexivamente as propostas de aprendizagens nos campos de experiências da Educação Infantil presentes na proposta curricular da Educação Infantil de Vila Velha-ES, articulando os processos de escuta sobre o que as crianças pensam acerca da realização de eventos e festas que remetem à religião ou à cultura no ambiente escolar.

A UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho possui, em seu plano de ação anual, um cronograma de apresentações culturais da escola. No ano de 2024, foram realizados, no primeiro semestre, em fevereiro, o “Baile à fantasia”, para comemorar o carnaval. Nesse evento festivo, as crianças participaram de um baile à fantasia com brincadeiras que envolveram marchinhas de carnaval com ritmo infantil, entre outras músicas escolhidas pelos professores que estão na mediação da proposta. Em abril do mesmo ano, aconteceu um teatro sobre o “Verdadeiro sentido da Páscoa”. Para esse evento, os professores organizaram teatros com

¹¹⁹ GIL, 2008, p. 34-41.

¹²⁰ LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 125.

fantoches e ofereceram confecção de máscaras de coelhos e sacolinhas com balas e chocolates para as crianças. No horário da merenda escolar, o cardápio ofereceu bolo de cenoura com cobertura de chocolate para alimentação.¹²¹

No segundo semestre de 2024, ocorreu uma festa junina cultural, com o seguinte tema: “Festa na roça”. Nesse evento, as crianças foram estimuladas a fazerem gincanas para arrecadar alimentos, de modo que elas venderam ações entre amigos para sorteio de bicicletas e participaram de propostas com atividades para decorar a escola com temas caipiras. Além disso, elas participaram de uma apresentação musical coletiva com suas turmas. As apresentações, não raro, foram alvo de reclamações, porque algumas músicas citam nomes de santos do cristianismo católico romano.

Em outubro, a escola teve como marco o início do projeto “Vila natalina”, iniciado em meados de outubro com finalização na última semana de dezembro. O projeto envolve as crianças e seus familiares na confecção de árvores de natal gigante, com temática para decorar o Parque da Prainha, em Vila Velha-ES. Nesse evento de natal, as crianças também participam do projeto “Natal dos correios”, que ocorre anualmente em diferentes escolas da Grande Vitória, com o objetivo de trocar as cartinhas das crianças por presentes, envolvendo uma grande ação solidária.

Esses eventos movimentam toda a escola, mas geram conflitos entre as famílias que não apoiam as festividades no ambiente escolar e optam pela proibição de seus filhos de participarem. Contudo, as crianças acabam ficando em uma situação desconfortável durante os ensaios e apresentações, e a escola não apresenta um planejamento pedagógico diferenciado para dialogar, de forma adequada, com as crianças, mas, geralmente, elas são instruídas a não participarem das festividades. Desse modo, não consta nos PPPs e nos planos de ação da escola ações e interações capazes de envolver essas crianças, de forma reflexiva e lúdica, para que elas compreendam o motivo de não participarem das festas.¹²²

Diante do quadro descrito, foi proposto à escola a realização de um estudo exploratório para compreender o que as crianças pensam sobre essas manifestações culturais e religiosas que ocorrem na escola. Cabe ressaltar que o estudo exploratório foi organizado em quatro momentos diferentes. O estudo de caso foi realizado em fevereiro de 2024, abordando a temática do carnaval. O segundo estudo de caso foi realizado em abril, com uma abordagem sobre a temática da páscoa. A festa junina foi o tema contemplado no terceiro estudo de caso, ou seja,

¹²¹ UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UMEI) MARIA ELISA VEREZA COUTINHO. *Plano de ação*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, 2025. p. 11.

¹²² UMEI, 2025, p. 34-35.

durante o mês de junho de 2024, após o retorno do semestre letivo. O último estudo de caso ocorreu em dezembro de 2024 logo após as entregas dos presentes do projeto “Natal dos correios”, como será detalhado mais adiante.

Para a realização dos estudos de casos exploratórios, foram construídos quatro instrumentos pedagógicos na forma de planejamento, visando trabalhar com os sujeitos da pesquisa. Após a prévia autorização dos pais, mães e responsáveis, foram selecionadas, de forma aleatória, dez crianças com idade entre três, quatro e cinco anos, que frequentam as turmas do matutino e vespertino, na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho. O objetivo dessa seleção pautou-se no diálogo sobre as festividades mencionadas nos parágrafos anteriores. No espaço da brinquedoteca, as crianças foram convidadas a pensar e desenhar sobre o fenômeno festivo abordado em cada estudo de caso. Isso ocorreu em dias e momentos diferentes em respeito ao tempo e ao espaço das crianças.

O primeiro estudo de caso foi elaborado a partir da observação das crianças que participaram do “Baile de carnaval”, ao lado do significativo número de crianças que foram direcionadas ao parquinho para evitar o baile. Ao perceber que as crianças não estavam participando das festividades do carnaval, organizei um momento de diálogo com as crianças sobre o seguinte tema: “Carnaval com a turma da Mônica”, de Mauricio de Souza, de modo que prossegui com as dinâmicas selecionadas para a coleta de dados, sempre observando os desenhos das crianças e seus respectivos comportamentos.¹²³

No segundo estudo de caso, após as crianças assistirem ao teatro sobre “O verdadeiro sentido da páscoa”, elas receberam sacolinhas com balas e lembrancinhas de coelhos. Nesse evento, as crianças não foram proibidas de participar do teatro, porém, duas mães procuraram a escola e pediram a pedagoga do turno vespertino para não falar sobre ovos de páscoa com seus filhos. Essas mães eram da igreja Assembleia de Deus e, segundo o relato delas, não acreditam em ovos de páscoa.¹²⁴

O terceiro momento exploratório foi realizado durante o levantamento dos bilhetes com autorizações das crianças que estavam autorizadas ou não para participarem da festa junina. Nesses bilhetes, há apresentação do nome da música e uma solicitação de autorização. Porém, mesmo com explicações que as músicas selecionadas não mencionam santos ou religiões, aproximadamente cinco a cada vinte crianças de cada turno escolar não foram autorizadas a participarem da festa. Por esse motivo, o estudo foi realizado a partir da percepção das crianças

¹²³ Saiba mais em: SOUZA, Maurício. *Carnaval turma da Mônica*. [s.d.]. São Paulo: Turma da Mônica, 2025. (1 min 51s). [online]. [n.p.].

¹²⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

em relação às festas, através de rodas de conversa, na semana seguinte à realização do evento, com uma observação de imagens que remetem à festa junina.¹²⁵

O quarto momento possibilitou o estudo de caso sobre o projeto “Vila natalina”, na Prainha, em Vila Velha-ES, que teve início na segunda quinzena do mês de outubro de 2024. Nesse período, realizou-se uma reunião com os pais e mães para apresentar o “Natal dos Correios”, por ser um momento em que as crianças são incentivadas a escrever para o papai Noel e pedir um presente. Para esse processo de escrita das cartas, todas as crianças foram autorizadas a participarem mesmo que elas pertencessem a alguma religião. No entanto, no dia da entrega dos presentes, quatro crianças faltaram para não terem contato com o personagem natalino papai Noel. Eram as mesmas crianças que não foram autorizadas a participarem da apresentação musical de natal no dia da entrega dos presentes. Logo, as quatro crianças receberam seus presentes alguns dias após a celebração natalina. Os presentes foram entregues pela gestora da escola sem a presença do personagem natalino.

Além de reunir famílias e amigos pelas ruas do país, o projeto visa despertar nas pessoas o desejo de não apenas esperar pelo papai Noel, mas se tornar um. Esse é o propósito da campanha: as crianças enviam cartas aos Correios, depois as cartas são triadas e disponibilizadas para que a sociedade adote os pedidos. Para comemorar e agradecer a todos que acreditam e abraçam a ação, a carreata de luz realizada pelos Correios tem levado a magia do Natal e um novo colorido às capitais do país. A frota iluminada e o icônico papai Noel já passaram por João Pessoa-PB, Natal-RN, Fortaleza-CE, Campo Grande-MS, Vitória-ES, Macapá-AP, São Luís-MA, Belo Horizonte-MG, Rio Branco-AC e Porto Velho-RR. Outras capitais também receberão a carreata, terminando em Recife-PE e Belém-PA, entre 12 e 16 de dezembro de 2024.¹²⁶

¹²⁵ Para saber mais, consultar o apêndice A da pesquisa: Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹²⁶ CORREIOS. *Campanha 2024*. 10 out. 2024. [online]. [n.p.].

Figura 3. Confecção de cartas¹²⁹

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 26/08/2025.

¹²⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Para explorar esse caso, abordei as crianças contando a seguinte história de natal: “A árvore do Beto”, de Ruth Rocha. Em seguida, convidei as crianças para desenharem sobre o que o natal representa para cada uma delas.

Após terem sido aqui detalhados os procedimentos metodológicos básicos adotados na presente dissertação de Mestrado, passa-se, então, à próxima seção, na qual serão expostos e analisados os resultados dos estudos de caso aplicados na brinquedoteca. Objetiva-se conhecer melhor a relação entre o Ensino Religioso e as técnicas de desenho infantil, a partir do protagonismo infantil evidenciado nos traços e nas vozes das crianças que frequentam a Educação Infantil na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho. Isso foi feito através da observação.

Optei pela utilização da técnica de observação assistemática ou não estruturada que, de acordo com Eva Marconi e Marina Lakatos, diz respeito à coleta e ao registro de fatos da realidade sem o uso prévio de técnicas ou perguntas pré-determinadas. Essa técnica geralmente é empregada em pesquisas exploratórias, pois dispensa planejamento e controle formalizados das ações. Nesse caso, é necessário ter perspicácia e discernimento por parte do observador para perceber os fenômenos ao seu redor. Daí se justifica a fidedignidade no registro dos dados como algo essencial para a pesquisa científica. Ainda que em menor grau, alguma interação, sistematização e controle se fazem necessários para produzir resultados válidos, considerando que, de modo geral, o pesquisador tem ciência prévia do que pretende observar antes de iniciar a coleta.¹³⁰

Nessa direção, como mencionamos anteriormente, para cada momento do estudo de caso, foram criados instrumentos que nortearam as observações conforme os apêndices apresentados ao final desse estudo. Estar todos os dias no campo da pesquisa oportunizou diferentes movimentos e observações. Mas, nada substituiu as observações planejadas e pensadas para compreender as experiências das crianças. Dessa maneira, estar com elas durante a pesquisa foi uma experiência imensurável, do ponto de vista dos resultados alcançados com a riqueza dos detalhes que serão demonstrados a seguir.

3.2 Religiosidade no ambiente escolar na perspectiva das crianças

Nos capítulos anteriores, foi possível perceber que a BNCC oferece subsídios para mitigar as tensões entre diferentes grupos religiosos, em especial ao evidenciar elementos comuns entre eles, por meio do campo das Ciências das Religiões. Através de uma abordagem

¹³⁰ LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 214.

filosófica, estabelece-se uma relação entre o ser humano e o transcendente, para além da sua existência finita.

Ao refletir sobre as Ciências das Religiões, tanto no contexto da BNCC quanto nas obras dos autores referenciados neste estudo, recorre-se às palavras de Miguel Arroyo para enfatizar e abordar o que se revela nos desenhos das crianças no que se refere aos fenômenos culturais e religiosos presentes em celebrações como o carnaval, a páscoa, as festas juninas e o natal. Isso não significa a promoção da manutenção da fé através do currículo, pelo contrário, trata-se de reconhecer que o currículo da Educação Infantil deve contemplar os fenômenos culturais e religiosos sob a ótica da criança, de modo a possibilitar que, desde muito cedo, elas compreendam que as tradições e as diferenças religiosas ocupam um lugar fundamental na construção da vida em sociedade.¹³¹

Em termos metodológicos, o carnaval é o tema que configura o primeiro estudo de caso nesse estudo. Cabe relatar que o surgimento do carnaval remonta às antigas civilizações, especialmente às sociedades greco-romanas, que realizavam festividades de caráter agrário e ritualístico. As *Saturnálias*, dedicadas ao deus Saturno, e as *Bacanálias*, em honra a Baco, deus do vinho, constituem os principais antecedentes históricos do que hoje se conhece como carnaval. Essas celebrações tinham como traço comum a inversão momentânea da ordem social, a suspensão temporária das normas e a valorização do prazer, da liberdade e da coletividade.¹³²

Com o avanço do cristianismo na Europa, a igreja, em uma estratégia de ressignificação cultural, incorporou esses ritos ao calendário litúrgico, conferindo-lhes novos significados. Assim, o carnaval passou a ser celebrado no período imediatamente anterior à quaresma, funcionando como uma oportunidade de extravasamento dos desejos e das emoções antes dos quarenta dias de recolhimento, penitência e jejum. O termo carnaval deriva do latim, *carne vale*, que significa, literalmente, adeus à carne, numa clara referência às restrições alimentares e corporais impostas durante a quaresma.¹³³

No contexto brasileiro, a festividade foi introduzida pelos colonizadores portugueses no século XVI, sob a forma do *Entrudo*, uma prática popular caracterizada por brincadeiras rústicas, nas quais as pessoas lançavam entre si água, farinha, ovos e outros líquidos. No entanto, à medida que o Brasil se consolidava como uma sociedade multicultural, o carnaval foi profundamente ressignificado, incorporando elementos das culturas africana, indígena e

¹³¹ ARROYO, Miguel G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC; SEB, 2008. p. 12.

¹³² CAVALCANTI, Maria L. V. C.; GONÇALVES, Renata S. *Carnaval sem fronteiras: as escolas de samba e suas artes mundo afora*. Rio de Janeiro: Mauad, 2020. p. 87.

¹³³ CAVALCANTI; GONÇALVES, 2020, p. 89-91.

européia. Esse processo de mestiçagem cultural conferiu ao carnaval brasileiro características únicas, transformando-o não apenas numa manifestação de lazer, mas também num espaço de expressão artística, resistência cultural e afirmação identitária. Assim, emergem distintas manifestações carnavalescas, como os desfiles das escolas de samba no Rio de Janeiro-RJ, os blocos e trios elétricos em Salvador-BA, bem como o frevo e o maracatu em Pernambuco. Desse modo, o carnaval, enquanto fenômeno sociocultural, representa um exemplo paradigmático da capacidade das culturas de reelaborar práticas, ressignificar símbolos e preservar, através da festa, a memória e a identidade coletiva dos povos.¹³⁴

O carnaval, enquanto um fenômeno cultural, enfrenta desafios marcantes em relação ao preconceito religioso com as características da festa. Esse motivo leva à uma grande adesão de pais, mães e responsáveis que não aceitam as celebrações carnavalescas no ambiente escolar. Por esse motivo, como já mencionado na seção anterior, durante o evento do “Baile de carnaval” na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, as crianças proibidas de participar da festa ficam no espaço do parquinho, brincando separadas de seus colegas de sala de aula. Por isso, busca-se entender o que essas crianças pensam sobre a festa de carnaval e, para tanto, elaborei uma dinâmica com a metodologia de plano de aula para que as crianças pudessem transpor para o papel, na forma de desenho, seus pensamentos e sentimentos em relação ao carnaval.¹³⁵

As crianças foram convidadas para se sentar na brinquedoteca e dialogar sobre a festa de carnaval, discutindo o tema “Baile à fantasia na escola”. Após assistirem ao vídeo de curta metragem sobre o tema com a turma da Mônica, as crianças ficaram eufóricas e começaram a relatar frases do tipo: “carnaval é pecado”; “minha mãe não deixa, porque sou crente”; “Eu amo o carnaval, é muito alegre e colorido”; “no baile, eu vim de mulher maravilha”. Após deixar que elas se expressassem, através da fala, distribui folhas e giz de cera, sugerindo que elas desenhasssem sobre o que pensavam acerca do carnaval. Dentre os desenhos, selecionei o desenho de Melissa para análise.¹³⁶

A imagem a seguir apresenta o desenho de Melissa, uma criança de cinco anos que frequenta a escola desde o infantil cinco. Sua família frequenta a igreja católica apostólica romana do bairro. Todos os anos, eles gostam de participar dos bloquinhos de carnaval, no bairro Ponta da Fruta, bem próximo à escola. Ao observar a (re) leitura da criança, através do desenho, pode-se compreender que os campos de aprendizagens presentes na BNCC foram

¹³⁴ CAVALCANTI; GONÇALVES, 2020, p. 89-91.

¹³⁵ Para saber mais, consulte o apêndice B: Estudo de Caso I Carnaval. Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹³⁶ Para manter o sigilo, os nomes de todas as crianças mencionadas nesse estudo são fictícios.

assimilados por ela, em especial ao retratar com alegria o cenário vivenciado por sua cultura familiar em relação ao carnaval.

A criança relata que dançou no trio elétrico com seus pais e com seu avô, que o carro era um caminhão grande e com luzes coloridas igual ao carretão, com as pessoas fantasiadas e bebendo. Veja o desenho:

Figura 3. Desenho de Melissa¹³⁷



Na figura a seguir, encontra-se o desenho de Miguel. Esse estudante relata que desenhou seu pai, sua mãe e ele, dançando carnaval na escola, porque, para ele, na rua, é pecado. Miguel é uma das crianças que estava no parquinho durante o baile de carnaval realizado na escola, pois sua família não autoriza sua participação nas celebrações de carnaval, visto que são evangélicos. Veja o desenho dessa criança:

¹³⁷ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Figura 4. Desenho de Miguel¹³⁸

A (re) releitura ilustrada no desenho de Miguel reflete seu desejo cultural em participar da festa com sua família. No entanto, fica evidente a vergonha e o medo do pai, representado com cores escuras e imagem borrada dos traços da face como olhos, boca e nariz. A criança destacou a máscara na mãe. Na história das religiões, a máscara representa transformação, anonimato e liberdade. No contexto do carnaval, ela significa a liberdade de ser outro por um dia, quebrando as regras sociais. De forma semelhante, a capa vermelha em Miguel pode remeter a heróis, figuras fantásticas ou até personagens míticos. No contexto da criança, isso pode simbolizar poder, proteção e alegria.

O desenho de Miguel também reflete como uma criança percebe a religiosidade não apenas no culto formal realizado na igreja ou no templo, mas também nas práticas culturais associadas às tradições religiosas, tais como o carnaval. Ao analisar esse desenho, percebe-se que o fato de desenhar o pai, a mãe e ele próprio sugere que a experiência religiosa, ou cultural, não está separada da vida familiar. A religiosidade é vivida em comunidade e na intimidade dos laços afetivos, revelando que as práticas religiosas e culturais são formas de construir identidade, pertencimento e socialização.

¹³⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

A imagem a seguir registra um dos momentos de elaboração dos desenhos com os estudantes:

Figura 5. Elaboração dos desenhos¹³⁹



Na imagem acima, também realizei um diálogo e (re) releitura com as crianças. A leveza e a segurança com que elas se expressam através do desenho demonstram a importância de proporcionar experiências nas quais o protagonismo infantil seja evidenciado, e as crianças percebam que são compreendidas em seus desejos e sentimentos.

Com o mesmo sentimento de pertencimento e curiosidade, as crianças foram convidadas a participar do estudo de caso exploratório II, abordando o “Verdadeiro sentido da páscoa”. A celebração da páscoa é complexa, porque todos os símbolos remetem à religião, mas, ao mesmo tempo, refletem solidariedade, partilha e amor. Na escola, a páscoa foi abordada a partir de vivências que promoveram atividades lúdicas, cantigas de rodas, apresentação de teatro e lembrancinhas, tais como: máscaras e lembrancinhas com chocolates.

A ação referente às lembrancinhas com chocolates causa grande alegria nas crianças. Porém, algumas famílias não aceitam a figura do coelho e dos ovos de chocolate tão presente no imaginário infantil. Na figura a seguir, tem-se um pouco da experiência desse momento com os estudantes:

¹³⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Figura 6. Diálogo sobre a páscoa¹⁴⁰



Na figura abaixo, tem-se o desenho de Valentina. Esse desenho apresenta vários ovos de coelhos coloridos com cores vibrantes e uma fila de crianças esperando para receber o seu ovo. Porém, ao ser indagada sobre a seu desenho, ela respondeu: a “páscoa é amor”. Enquanto que a criança que desenhou na figura quatro, deixou claro que a páscoa para ela é muito ovos de chocolate para comer. Veja:

¹⁴⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹⁴¹ Para saber mais, veja o apêndice C. Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹⁴² Para saber mais, consulte o apêndice F. Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Figura 7. Desenho de Valentina¹⁴³

A tradição que remonta aos ovos decorados de aves se transformou em um fenômeno industrializado no século XIX, especialmente na França e na Alemanha, onde os primeiros ovos de chocolate foram produzidos, por volta de 1850. Segundo Ana Pinto, o ovo sempre simbolizou vida e fertilidade, mas a versão em chocolate surgiu como uma adaptação mercadológica, tornando-se mais atrativa e durável. A industrialização permitiu que os ovos de chocolate ganhassem tamanhos impressionantes, chegando a proporções humanas em alguns países. A pesquisadora ressalta que, apesar do apelo comercial e do consumismo impulsionado pelas campanhas publicitárias, o simbolismo religioso do ovo permanece associado ao renascimento e à vida.¹⁴⁴

No entanto, a oitava e a nona figura foram desenhadas por crianças diferentes, elas retratam a mesma simbologia do ovo. Nas falas e nos desenhos, as crianças nessa faixa etária não estão preocupadas com os símbolos pascais ou com as tradições religiosas. Elas estão encantadas com a pressão mercadológica que apresenta um universo de chocolates revestidos em embalagens coloridas e personalizadas que as deixam deslumbradas com a possibilidade de saborear os chocolates e doces. Para elas, nesse momento, quem ama, presenteia com chocolates. Então, pode-se dizer que, para as crianças em estudo, a páscoa é o amor representado por chocolates, o que torna necessário ampliar os conhecimentos em relação aos elementos culturais desse evento.

¹⁴³ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹⁴⁴ PINTO, Ana B. D. O que as tradições juninas revelam sobre a cultura religiosa do Brasil? *Revista Bem Paraná*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2025. p. 6.

Figura 8. Desenho de ovo de páscoa¹⁴⁵

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Neste momento, avança-se para refletir sobre a importância da festa junina para o calendário letivo escolar. A festa junina é uma das manifestações culturais mais tradicionais do Brasil, que carrega elementos que valorizam a cultura popular, a socialização e o respeito às diversidades regionais. Inserir essa temática no contexto escolar, especialmente no âmbito da Educação Infantil, vai além de uma simples comemoração. Trata-se de uma oportunidade pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças que se mostra alinhada às diretrizes da BNCC.¹⁴⁶

Nas escolas, após o carnaval, a festa junina é a segunda celebração que mais constrange e exclui as crianças das atividades pedagógicas relacionadas ao tema que envolve tradições que podem remeter aos santos da igreja católica apostólica romana em gratidão à colheita nas cidades do interior. Assim como todas as manifestações culturais, a festa junina vem passando por transformações no decorrer dos processos de desenvolvimento das sociedades. Mas, muitas famílias acreditam que são festas ligadas à adoração aos santos de outras religiões.

¹⁴⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹⁴⁶ BRASIL, 2017, p. 244.

Neste estudo de caso, o planejamento das ações com as crianças possibilitou a exploração de elementos visuais e sonoros que permitiram o desenvolvimento da criatividade delas, ampliando seus conhecimentos sobre cores, formas, sons e movimentos. As práticas propostas também fortaleceram o senso de pertencimento e identidade, uma vez que as festas juninas representam uma parte significativa do patrimônio cultural brasileiro.¹⁴⁷ Dessa forma, as crianças foram estimuladas a representarem, através do desenho, suas percepções sobre a festa junina, como é possível observar nas figuras subsequentes:

Figura 9. Desenho elaborado na sala de aula¹⁴⁸



Luana é o nome da criança do infantil três que representou os elementos que constituem a festa junina na imagem acima. Ela ilustrou os balões, a fogueira e as bandeiras. A fogueira se constitui como um dos mais emblemáticos símbolos das festividades juninas, sendo portadora de significados que transcendem sua função meramente decorativa e recreativa. Inserida no contexto das celebrações dedicadas aos santos populares, tais como: São João, São Pedro e Santo Antônio, a fogueira assume um papel central nos arraiais e nas praças, funcionando como elemento agregador das comunidades.

¹⁴⁷ Para saber mais, veja o apêndice C. Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹⁴⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Para além de proporcionar aquecimento nas noites tipicamente frias do mês de junho, a fogueira contribui para a criação de um ambiente de convívio, acolhimento e partilha. Do ponto de vista histórico e religioso, a origem da tradição da fogueira junina remonta à narrativa cristã, mais especificamente ao episódio bíblico relacionado ao nascimento de João Batista. De acordo com a tradição, Isabel, mãe de João, teria acendido uma fogueira no cimo de um monte com o propósito de anunciar a Maria o nascimento do filho. Esse gesto simbólico foi posteriormente integrado nas celebrações de São João, conferindo ao fogo um carácter sagrado associado à luz divina, à proteção e ao anúncio da vida.¹⁴⁹

Adicionalmente, a fogueira junina incorpora elementos provenientes de diferentes matrizes culturais, refletindo um processo de sincretismo que caracteriza a formação cultural das festividades populares. Entre os povos indígenas, o fogo já sempre teve um papel central em rituais ligados à gratidão pela colheita e à purificação espiritual. Por sua vez, nas tradições de matriz africana, o fogo assume significados relacionados com a energia vital, a transformação e a mediação entre o mundo terreno e o espiritual, especialmente na comunicação com os ancestrais. Desse modo, a fogueira nas festas juninas emerge não apenas como um artefato cultural, mas como um símbolo de resistência, memória e celebração de múltiplas heranças culturais.

Na figura a seguir, Kamila exemplificou bem, através de seu desenho, o casamento na festa junina. Essa cena celebra a comunhão de diferentes culturas através do casamento. Kamila retratou claramente o casamento caipira, que faz parte das encenações típicas da festa junina, ilustrando especialmente a noiva, com véu branco e vestido, símbolo tradicional do casamento. O noivo e os demais participantes são apresentados com roupas típicas – xadrez, saias, chapéus. O desenho exhibe a presença de alimentos ou bebidas – retratados por uma chávena com fumaça –, que são parte do convívio e da partilha comunitária. Além disso, tem-se o ambiente decorado, sugerindo o espaço da festa com linhas simulando chuva ou balões, elementos tradicionais das festas juninas.

Veja a figura a seguir:

¹⁴⁹ MAZUCO, 2021, p. 33-45.

Figura 10. Desenho de Kamila¹⁵⁰

PESQUISA DE CAMPO
PRÁTICAS DE RELIGIOSIDADE NA ESCOLA



De modo geral, as crianças demonstraram bastante interesse em dialogar sobre a festa junina na escola. Elas destacaram as apresentações e os ensaios musicais, a confecção de bandeirinhas para decorar a escola e as comidas que estavam sendo vendidas nas barraquinhas.

Durante a pesquisa realizada, foi possível observar que elas gostam do clima da festa junina na escola, uma vez que a unidade escolar permanece decorada por algumas semanas, antes e após as festas, e as crianças não entendem direito porque não podem participar dos preparativos e da festa em si. Apenas uma criança destacou que não participa da festa, porque “papai do céu não gosta”. Contudo, essa criança não soube explicar os motivos, de modo que não insisti em argumentar com ela sobre o assunto.

Diante desse quadro, retomo o pensamento de Maria Mazuco, quando a autora demonstra em sua dissertação que a comunidade escolar desconhece a relevância cultural representada nos fenômenos culturais que estão imbricados nas festas juninas. Na tentativa de ampliar o conhecimento da comunidade escolar, a autora propôs um conjunto de estratégias para dialogar com as famílias acerca da perspectiva cultural que envolve a realização da festa junina na escola. Sua pesquisa certamente contribuiu para ampliação e continuação dos debates sobre esse assunto, bem como para perceber que a criança, enquanto produtora e consumidora da cultura, deve e merece ser ouvida por seus responsáveis e professores, o que lhes garante o direito a uma educação laica e reflexiva.¹⁵¹

¹⁵⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹⁵¹ MAZUCO, 2021, p. 33-45.

Como quarto e último estudo de caso, apresento o projeto “Vila Natalina” concomitante ao “Natal dos Correios”. O Projeto “Vila Natalina” está inserido nas diretrizes curriculares das escolas de Vila Velha-ES, de modo que deve ser trabalhado no último trimestre do ano, aproximadamente em meados de outubro, com a finalidade de confeccionar uma árvore de natal com a comunidade escolar, o que é articulado com o tema do projeto institucional da rede de ensino de Vila Velha-ES. Na mesma direção, no ano de 2024, a UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho foi contemplada para receber o projeto “Natal dos Correios”, que, como já mencionado, envolve as crianças com a confecção de cartinhas e pedidos de presentes ao “papai Noel”, seguido da entrega de presentes na segunda quinzena de dezembro.

A proposta de explorar essa temática com as crianças visou oportunizar momentos de reflexão e diálogo sobre o significado do Natal, tanto na perspectiva cultural quanto religiosa, respeitando as vivências e percepções delas. Isso está demonstrado no plano de aula nos apêndices deste estudo para possibilitar a (re) leitura das crianças através do desenho infantil.¹⁵² A imagem abaixo ilustra o evento da “Vila Natalina”:

figura 11. Vila natalina¹⁵³



¹⁵² Para saber mais, consulte o apêndice E. Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

¹⁵³ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

A imagem acima reflete de forma prática e visual a árvore confeccionada pela UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho em 2024, onde as crianças participaram da decoração com elementos natalinos e foram incentivadas a convidar seus familiares para irem ao Parque da Prainha para apreciar o projeto Vila Natalina.¹⁵⁴ Agora, observe a imagem a seguir, que retrata um desenho elaborado na sala de aula com as crianças:

Figura 12. Desenho de Arthur¹⁵⁵



A figura acima reflete os personagens bíblicos em torno da narrativa do nascimento de Jesus. Pode-se contemplar Maria, de vestido até os joelhos e rosa, bem feminino, José, vestido de azul, e Jesus, na manjedoura. Arthur, a criança que realizou o desenho, descreveu que Jesus nasceu perto das árvores, na floresta, e que seu pai acendeu uma fogueira para esquentar o

¹⁵⁴ UMEI, 2025, p. 34-38.

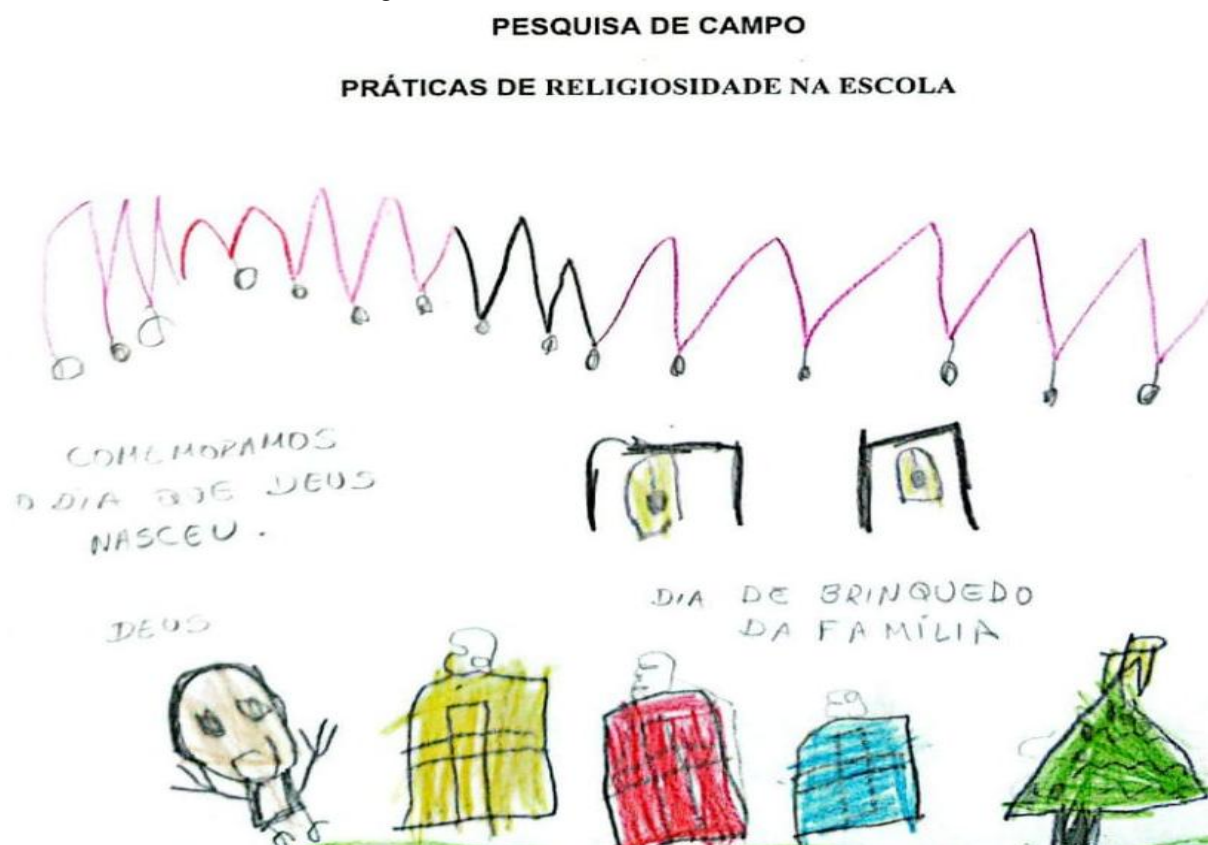
¹⁵⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

neném. Para Arthur, lá tinha muito amor, que, após crescer, Jesus foi para o céu. Por isso, ele desenhou Jesus grande perto do coração.

O relato de Arthur apresenta uma ressignificação simbólica dos elementos da narrativa bíblica do nascimento de Jesus. A inclusão da fogueira, da floresta e das árvores representa uma tradição cultural que adapta a tradição cristã ao universo da criança. A imagem de Jesus “grande perto do coração” reflete uma construção simbólica que associa o divino ao afeto e à transcendência, o que pode ser interpretado como uma busca de conexão espiritual.

A maneira como Arthur associa elementos – Jesus pequeno na manjedoura, depois grande no céu, e perto do coração – reflete uma teologia espontânea, própria da oralidade infantil, que reorganiza conteúdos religiosos de forma criativa, afetiva e simbólica, apontando ainda para a necessidade de compreensão das dinâmicas de transmissão da fé no ambiente familiar e comunitário. Esse relato, quando analisado à luz das Ciências da Religiões, desvela como as representações religiosas são processos culturais dinâmicos e profundamente influenciadas pelo meio, pela afetividade e pelas relações simbólicas estabelecidas desde a infância. Além disso, destaca-se a importância do estudo da religiosidade no desenvolvimento da criança, na construção de significados e na mediação dos saberes espirituais no cotidiano escolar. Observe o próximo desenho:

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Figura 13. Desenho elaborado na sala de aula¹⁵⁶

Ao observar a criança que se expressou através do desenho acima, através de um desenho de um dia de brinquedo na família, nota-se um destaque sobre o nascimento de Jesus. A criança desenhou Deus de preto, três anjos coloridos e uma árvore de natal. Ao desenhar um “dia de brinquedo na família” junto com o nascimento de Jesus, a criança integra a dimensão religiosa na vivência familiar e afetiva. Isso demonstra que, para ela, o sagrado não está separado da vida cotidiana, mas faz parte dos momentos de alegria, celebração e união familiar. Esse é um exemplo claro de como a religiosidade infantil se manifesta de forma natural e espontânea, misturando elementos espirituais com experiências do dia a dia.

Os estudos de casos exploratórios analisados nesta etapa da pesquisa partiram das orientações da BNCC, visando justificar a relevância dessas análises em que as crianças, de forma simples e realista, demonstraram seu interesse em conhecer as manifestações culturais e religiosas presentes nas festas de carnaval, páscoa, festa junina e natal. Nesse fito, as orientações da BNCC em relação aos conhecimentos religiosos na Educação Infantil são as seguintes:

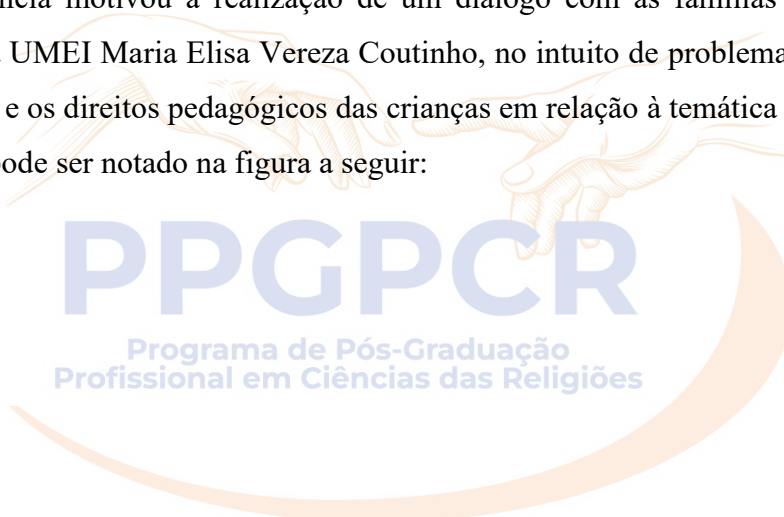
- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no

¹⁵⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

constante propósito de promoção dos Direitos Humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.¹⁵⁷

Nestes estudos de casos, foi possível desenvolver com as crianças um processo de construção coletiva envolvendo novas aprendizagens em relação aos conhecimentos religiosos, a partir das manifestações religiosas percebidas durante os diálogos e da elaboração dos desenhos. De certa forma, esses desenhos representam a realidade das crianças, tanto daquelas que participam das festas mencionadas, quanto daquelas que são impedidas por seus familiares de participarem e passaram a conhecê-las através da proposta e das interações realizadas. Percebe-se ainda que as crianças tiveram liberdade para falar sobre sua identidade religiosa. Essa experiência motivou a realização de um diálogo com as famílias dos estudantes que frequentam a UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, no intuito de problematizar e esclarecer as necessidades e os direitos pedagógicos das crianças em relação à temática em voga.

Isso pode ser notado na figura a seguir:



¹⁵⁷ BRASIL, 2017, p. 436.

Figura 14. Reunião com as famílias das crianças¹⁵⁸

Após a realização das experiências com as crianças, percebi a necessidade de realizar uma reunião com os pais, mães e responsáveis pelos estudantes que frequentam a unidade escolar em voga. O objetivo desse encontro consistiu em esclarecer sobre a relevância da participação das crianças nas decisões que envolvem atividades pedagógicas na escola. Ou seja,

¹⁵⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

para que elas, de fato, se tornem protagonistas de suas experiências, elas precisam ter autonomia para fazer suas escolhas desde pequenas, sem desmerecer o papel da família. Mas, é de suma importância que as crianças tenham acesso ao multiculturalismo existente no país. Nessa direção, as festas e as celebrações previstas no calendário escolar são ações pensadas e organizadas para ampliar o repertório cultural da criança, contribuindo para que elas construam seus sentidos pessoais a partir dos valores éticos, estéticos e críticos que conhecem na escola.

À luz das reflexões desenvolvidas, corrobora-se com o que preconiza a BNCC ao reconhecer que a abordagem da religiosidade e do Ensino Religioso, fundamentada na perspectiva das Ciências das Religiões, configura-se como uma prática pedagógica que contribui substancialmente para o desenvolvimento integral das crianças. Esse processo possibilita a construção de experiências formativas que ampliam a visão de mundo como também favorece a compreensão de diferentes realidades, manifestações culturais e religiosas.

De modo paralelo, esse processo promove, desde a infância, a formação para uma convivência ética e respeitosa com a diversidade, estimulando o reconhecimento e a valorização das diferenças. Como consequência, as crianças passam a refletir criticamente sobre sua própria dimensão religiosa, bem como sobre a do outro, fortalecendo, assim, os processos de socialização mais inclusivos e dialógicos. Diante disso, apresenta-se na próxima seção a proposta de formação, na forma de um *poster* de comunicação destinado à equipe pedagógica da SEMED e à comunidade escolar da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho. Tem-se, na esteira dessa proposta pedagógica, o desejo de estimular a escuta ativa as crianças para que elas possam potencializar o exercício pleno de sua cidadania desde pequenas com autonomia e criticidade.

3.3 Proposta de Formação sobre festas religiosas e tradições culturais na da Educação Infantil de Vila Velha-ES

Como foi demonstrado durante o percurso deste estudo, o contexto educacional, sobretudo na Educação Infantil, torna-se um campo fértil para a reflexão acerca das práticas pedagógicas que envolvem a realização de festas culturais, tais como: o carnaval, a páscoa, as festas juninas e o natal no ambiente escolar. Essas práticas, embora permeadas por elementos culturais, frequentemente tangenciam aspectos religiosos, gerando diferentes tensões no âmbito escolar. As tensões se desenvolvem especialmente quando não há uma mediação adequada capaz de considerar a laicidade do Estado e o direito das crianças à livre manifestação de suas identidades culturais e religiosas.

À luz das discussões anteriores amparadas no campo das Ciências das Religiões e das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, bem como dos pressupostos legais expressos na Constituição Federal de 1988, no ECA e na BNCC, sobre o direito que a criança tem ao desenvolvimento integral de forma plena e autônoma, apresenta-se uma proposta de formação continuada destinada aos profissionais da Educação Infantil da rede de ensino de Vila Velha-ES, voltada especificamente aos professores que atuam na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho. O objetivo principal dessa proposta consiste em fomentar práticas pedagógicas capazes de garantir a participação das crianças nas decisões sobre sua participação nas festas escolares, respeitando os princípios da diversidade cultural e da laicidade, sem que haja imposição de valores religiosos ou culturais para violar suas identidades e seu exercício democrático.

A proposta de formação se justifica, pois, desde a Educação Infantil, as crianças enfrentam situações de discriminação religiosa no ambiente escolar. Tal análise é essencial para compreender a necessidade de ampliar os espaços de expressão e diálogo, para que crianças possam compartilhar suas vivências e percepções acerca dos fenômenos religiosos, independentemente de sua filiação ou identidade religiosa.

Percebe-se que a laicidade é um princípio fundamental para que o governo democrático assuma sua neutralidade de maneira crítica e reflexiva. Dessa forma, é possível haver igualdade no tratamento e apreço à diversidade e à liberdade de pensamento, destacando a soberania do povo, ainda que essa relação não seja isenta de tensões, interesses e resistências. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, como fora demonstrado na revisão bibliográfica deste estudo e à luz dos estudos de Philippe Ariès, Manuel Sarmiento e Sônia Kramer, compreende-se que é imprescindível que ela seja escutada em seus desejos, sentimentos e percepções sobre as festividades propostas pela escola. Assim, a formação visa sensibilizar os profissionais da educação para a importância da escuta ativa e construção de práticas inclusivas capazes de valorizar a pluralidade. Isso permitirá que todas as crianças, independentemente de sua filiação religiosa ou convicções familiares, possam se sentir pertencentes às ações coletivas promovidas no contexto escolar.

Desse modo, apresenta-se a proposta profissional e pedagógica de intervenção reflexiva para consolidar o mestrado profissional em Ciências das Religiões, através da comunicação de *poster*, para que a SEMED E a comunidade escolar local possa pensar esses atravessamentos festivos culturais a partir das Ciências das Religiões. Ou seja, essas instituições considerem a representação da criança através do seu protagonismo. A formação está proposta na forma de um *poster* comunicativo com carga horária de 16 horas.

A proposta formativa está organizada em torno de cinco eixos estruturantes: a criança como sujeito de direitos na perspectiva da legislação educacional e dos direitos humanos; laicidade, pluralidade e diversidade cultural no ambiente escolar; a ressignificação das festas culturais, tais como, carnaval, páscoa, festa junina e natal, compreendidas como práticas pedagógicas que celebram a cultura sem promover práticas proselitistas; a centralidade da escuta sensível da criança na construção das atividades; e a interlocução das Ciências das Religiões como suporte epistemológico para a abordagem da religiosidade e das manifestações culturais no currículo da Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos da proposta de formação estão estruturados para desenvolver os seguintes processos: rodas de conversas, a partir da exposição do *poster* comunicativo com diálogos potentes sobre a temática em forma de leitura circular; oficinas colaborativas e dinâmicas de escuta, visando possibilitar aos profissionais uma reflexão mais profunda sobre suas próprias práticas; construção, de forma coletiva, de um plano institucional de eventos culturais inclusivos. A construção desse documento deverá ser elaborada conforme o que preconiza a BNCC, o que garantirá que as festividades estejam alinhadas aos princípios éticos, estéticos e políticos que norteiam a Educação Infantil. Ou seja, que eles sejam inseridos dialogicamente ao PPP da escola, revelando o olhar das crianças em relação às práticas culturais. Conforme evidenciado no estudo de caso desenvolvido na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, tal experiência revelou que, muitas vezes, as práticas culturais são planejadas sem a devida consulta às crianças e suas famílias. Essa lacuna pode gerar processos de exclusão e conflitos, sobretudo quando determinadas manifestações são associadas, equivocadamente, às práticas religiosas que contrariam a crença de determinados grupos familiares.

Portanto, a proposta de formação docente pretende não apenas oferecer subsídios teórico-práticos para que os profissionais possam ressignificar as festividades no ambiente escolar, mas, sobretudo, reafirmar a centralidade da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua própria história. Ao fazer isso, contribui-se para a construção de uma educação que, ao mesmo tempo, valoriza a diversidade, fortalece os princípios do Estado laico e promove uma cultura de paz, de respeito e de pertencimento no espaço escolar.

Nessa esteira prossegue-se com a apresentação da proposta de intervenção reflexiva para consolidar o mestrado profissional em Ciências das Religiões, através de comunicação na forma de *poster*. O conteúdo será apresentado, antes, no quadro a seguir:

Quadro 1. Proposta de conteúdos para o *poster* comunicativo¹⁵⁹

TEMA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS DECISÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DE FESTAS ESCOLARES SOB A PERSPECTIVA DA LAICIDADE, CULTURA E RELIGIOSIDADE	
Público-alvo	Gestores, pedagogos, professores e profissionais da Educação Infantil
Carga horária	16 horas a serem distribuídas em dois encontros presenciais ou quatro encontros virtuais.
Objetivo geral:	Promover reflexões e práticas pedagógicas inclusivas sobre o direito de as crianças participarem das festas culturais nas escolas – carnaval, páscoa, festa junina e natal –, considerando a diversidade religiosa, cultural e os princípios da laicidade.
Objetivos específicos:	a) Compreender as festividades como manifestações culturais que podem ser trabalhadas pedagogicamente de forma reflexiva e crítica na construção de práticas que respeitem a diversidade religiosa e cultural, sem ferir a laicidade. b) Desenvolver estratégias que garantam a escuta das crianças sobre suas percepções, sentimentos e desejos em relação às festividades. c) Elaborar projetos pedagógicos que promovam a participação de todas as crianças, independentemente de suas crenças.
	A criança como sujeito de direito: Marco legal (ECA, LDB, BNCC) e sua aplicação na Educação Infantil. Laicidade, pluralidade e diversidade cultural: Como abordar manifestações culturais sem ferir convicções religiosas.

¹⁵⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Eixos temáticos:	Festas na escola: carnaval, páscoa, festa junina e natal: tradições culturais, seus significados e possibilidades de ressignificação no ambiente escolar. A escuta sensível das crianças: Metodologias para ouvir e considerar a voz das crianças na construção das atividades escolares. Ciências das Religiões na Educação Infantil: Como este campo do saber pode mediar práticas pedagógicas inclusivas.
Metodologia:	Roda de conversa com estudo de caso (baseado na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho). Roda de conversa com círculos de leituras com partes do TCC. Oficina de práticas pedagógicas sobre ressignificação das festas culturais. Dinâmicas para simular escuta ativa das crianças. Elaboração coletiva de um projeto institucional de eventos culturais para ser inserido no PPP.
Avaliação e resultado:	Criação de um Plano Institucional de Eventos Culturais Inclusivos, contemplando a participação de todas as crianças, com atividades que respeitem a diversidade religiosa e cultural, fortalecendo os princípios da laicidade e da educação democrática para ser inserido no PPP da escola.

A presente proposta de conteúdo assume o caráter provisório, isto é, será sempre passível de revisões, atualizações e contextualizações, pois, compreende-se a dinâmica e dialética do ambiente escolar. Com isso, a proposta sugere um caminho a ser percorrido que, de acordo com a pesquisa, tem sua plausibilidade. Diante dessas considerações, o *poster* comunicativo pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 15. *Poster comunicativo*¹⁶⁰

A Participação das Crianças nas Decisões Sobre a Realização de Festas Escolares Sob a Perspectiva da Laicidade, Cultura e Religiosidade.

Carga Horária: 16 horas

Objetivo Geral: Promover reflexões e práticas pedagógicas inclusivas sobre o direito das crianças participarem das festas culturais nas escolas (Carnaval, Festa Junina e Natal), considerando a diversidade religiosa, cultural e os princípios da laicidade.

Objetivos Específicos:

- Compreender as festividades como manifestações culturais que podem ser trabalhadas pedagogicamente de forma reflexiva e crítica na construção de práticas que respeitem a diversidade religiosa e cultural, sem ferir a laicidade.
- Desenvolver estratégias que garantam a escuta das crianças sobre suas percepções, sentimentos e desejos em relação às festividades.
- Elaborar projetos pedagógicos que promovam a participação de todas as crianças, independentemente de suas crenças.

Eixos Temáticos:

1. A criança como sujeito de direito: Marco legal (ECA, LDB, BNCC) e sua aplicação na Educação Infantil.
2. Laicidade, pluralidade e diversidade cultural: Como abordar manifestações culturais sem ferir convicções religiosas.
3. Festas na escola: Carnaval, Páscoa, Festa Junina e Natal: tradições culturais, seus significados e possibilidades de resignificação no ambiente escolar.
4. A escuta sensível das crianças: Metodologias para ouvir e considerar a voz das crianças na construção das atividades escolares.
5. Ciências das Religiões na Educação Infantil: Como este campo do saber pode mediar práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologia:

- Roda de conversa com estudo de caso (baseado na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho).
- Roda de conversa com círculos de leituras com partes do TCC.
- Oficina de práticas pedagógicas sobre resignificação das festas culturais.
- Dinâmicas para simular escuta ativa das crianças.
- Elaboração coletiva de um projeto institucional de eventos culturais para ser inserido no PPP.

Avaliação e resultado:

Criação de um Plano Institucional de Eventos Culturais Inclusivos, contemplando a participação de todas as crianças, com atividades que respeitem a diversidade religiosa e cultural, fortalecendo os princípios da laicidade e da educação democrática para ser inserido no PPP da escola.



¹⁶⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, teve como objetivo central refletir sobre as práticas de religiosidade no contexto da Educação Infantil, a partir de um estudo de caso realizado na UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, em Vila Velha-ES. Ao longo deste percurso investigativo, buscou-se compreender como os fenômenos religiosos e culturais atravessam o cotidiano escolar e de que forma esses atravessamentos impactam a construção das identidades das crianças, especialmente no que diz respeito à sua autonomia religiosa, cultural e social.

A partir da perspectiva histórico-crítica da infância e ancorada no referencial das Ciências das Religiões, a pesquisa reafirma a urgência de se reconhecer a criança como sujeito de direito, social e produtor de cultura, cuja voz não pode ser subjugada por práticas adultocêntricas ou por estruturas pedagógicas que desconsiderem suas subjetividades. A escuta sensível, aqui entendida não como mero dispositivo metodológico, e sim como um princípio ético e político da prática pedagógica, revelou-se fundamental para garantir não apenas o protagonismo infantil, mas também a autonomia das crianças na construção de suas identidades, inclusive no campo das escolhas e das percepções religiosas.

O aprofundamento teórico dos conceitos de laicidade, pluralidade religiosa e diversidade cultural, especialmente no contexto da Educação Infantil, permitiu compreender que as tensões vivenciadas nas instituições educacionais, quando se trata de manifestações culturais com marcas religiosas, não são meramente circunstanciais. Elas são fruto de uma histórica dificuldade, ainda presente, de compreender o papel da escola laica em uma sociedade plural e multicultural. Esse é o caso do Brasil. Essa constatação reforça a importância de incorporar nos processos formativos dos professores da Educação Infantil os referenciais das Ciências das Religiões, que se mostram capazes de possibilitar uma abordagem não confessional, crítica, científica e cultural dos fenômenos religiosos.

Os dados empíricos produzidos com as crianças da UMEI Maria Elisa Vereza Coutinho, sobretudo por meio do recurso expressivo do desenho e da escuta atenta de suas narrativas, revelaram que as crianças não são passivas diante das práticas culturais e religiosas que as atravessam. Elas elaboram interpretações, constroem sentidos, formulam questionamentos e expressam desconfortos ou encantamentos diante dos eventos escolares que carregam marcas simbólicas de determinadas tradições. Tal constatação corrobora com a tese de que a criança é capaz de (re) elaborar hipóteses e conclusões sobre sua própria experiência cultural e religiosa,

desde que lhe sejam assegurados espaços de fala, escuta e participação efetiva nos processos de decisão que impactam sua vida escolar.

Nesse sentido, a proposta de construção de um Projeto Institucional para articular a cultura e a religiosidade a partir da escuta sensível das crianças não representa apenas um avanço pedagógico. Na verdade, ela se configura como uma ação política, ética e epistemológica, que contribui para o fortalecimento de uma educação democrática, plural e comprometida com os princípios da laicidade. Tal proposta, ao ser implementada, não apenas pode mitigar os conflitos oriundos de práticas excludentes, mas também demonstra um potencial de possibilitar que as crianças se percebam como sujeitos ativos na produção de suas próprias trajetórias culturais e religiosas, exercendo, desde a primeira infância, sua autonomia e cidadania.

Ademais, a análise realizada neste estudo evidencia que a escola, enquanto espaço de socialização e de produção de saberes, precisa assumir um papel formativo para além da reprodução de tradições culturais desvinculadas de reflexão crítica. É necessário que as práticas pedagógicas, especialmente aquelas vinculadas às festividades e às celebrações escolares, sejam atravessadas por intencionalidades promotoras da inclusão, da diversidade, da liberdade de consciência e da construção coletiva de sentidos.

Por fim, conclui-se que o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadas pelas Ciências das Religiões, no âmbito da Educação Infantil, oferece caminhos potentes para o enfrentamento das tensões decorrentes da relação entre laicidade, religiosidade e cultura no espaço escolar. Mais do que garantir o protagonismo infantil, essa abordagem possibilita que as crianças exerçam sua autonomia na definição de suas identidades, construindo, desde a infância, relações baseadas no respeito à diferença, na valorização da diversidade e no exercício pleno da cidadania.

A pesquisa, portanto, não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas investigações, especialmente aquelas que ajudam no aprofundamento das interfaces entre infância, religiosidade, laicidade e currículo. Contribui-se, assim, para o fortalecimento de uma Educação Infantil comprometida com os direitos humanos, com a democracia e com a formação integral das crianças enquanto sujeitos de direitos e produtores de cultura.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ABUMANSUR, Edin S. Religião e democracia, questões à laicidade do estado. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/389439380/Psicologia-e-relacoes-com-laicidade-e-religiosidade-pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC; SEB, 2008.
- BARROS, Zulmira L. M. *Laicidade e religião: possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645. Acesso em: 04 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. [Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 1998.
- BRASIL ESCOLA. *Religião*. [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/religiao>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRANDENBURG, Laude E. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da Educação e da Religião na escola. *Revista Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2013.

CAMURÇA, Marcelo A. Por uma perspectiva simétrica entre o saber e o religioso e o das Ciências da Religião. In: SILVEIRA, Emerson J. S. (org.). *Como estudar as religiões: metodológicas e estratégicas*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 7-40.

CAMPOS, Luiz F. L. *Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia*. 5. ed. Campinas: Alínea, 2004.

CAVALCANTI, Maria L. V. C.; GONÇALVES, Renata S. *Carnaval sem fronteiras: as escolas de samba e suas artes mundo afora*. Rio de Janeiro: Mauad, 2020.

CORREIOS. *Campanha 2024*. 10 out. 2024. Disponível em: <https://blog.correios.com.br/2024/11/28/o-natal-esta-a-caminho/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

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

CRUZ, Silvia H. V.; CRUZ, Rosimeire C. A. O ambiente na Educação Infantil e a construção a identidade da criança. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, 2017.

DRAGO, Rogério. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Aurélio. Criança. In: FERREIRA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis, 2004.

FERREIRA, Aurélio. Infância. In: FERREIRA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis, 2004.

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

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

GRESCHAT, Hans Jürgen. *O que é Ciências da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.

GOLDBERG, Luciane G.; YUNES, Maria A. M.; FREITAS, José V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005.

GOVERNO ES. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.es.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GÓES, Margarete Sacht.; FRADE, I.; MESQUITA, M.; MARTINS, M. C.; SOUZA, R. Dos corpos dóceis aos iteradores? Como ensinar arte na educação infantil quando a perda do

enquadramento faz com que a arte se misture à vida?. In: Margarete Sacht Góes; Isabela Frade; Monica Mesquita; Mirian Celeste Martins; Rubens de Souza. (Org.). **Utopia, Distopia, Heterotopia: paisagens culturais e políticas de formação**. 1ed. Vitória: Ufes Digital PROEX, 2021, v. 1, p. 184-192

IPEA. [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

HOCK, Klaus. *Introdução à Ciência da Religião*. São Paulo: Loyola, 2010.

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

KRAMER, Sônia. *Infância e Educação infantil*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 37-52.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 213-237.

LACERDA, Gustavo B. Sobre as relações entre igreja e estado: conceituando a laicidade. In: CNMP [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: https://www.academia.edu/33848060/Gustavo_Biscaia_de_Lacerda_2005_Separa%C3%A7%C3%A3o_Igreja_Estado_pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAZZOCCO, Izabel. *Escola e família: influências religiosas na Educação Infantil da rede municipal de Vila Velha-ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

MAZUCO, Maria Catarina A. *Ensino Religioso e democracia: expressões religiosas das festas juninas na Educação Infantil pública de Vila Velha-ES*. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*. [Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil]. Brasília: MEC.

NIEHUES, Mariane R.; COSTA, Marli O. Concepções de infância ao longo da história. *Revista Técnico Científica*, Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 284-289, 2012.

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

PASSOS, João D. Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento. *Revista Ciberteologia*, São Paulo, a. VII, n. 34, p. 118-125, 2011.

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

PINTO, Ana B. D. O que as tradições juninas revelam sobre a cultura religiosa do Brasil? *Revista Bem Paraná*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2025.

PRUDÊNCIO, Patrícia. *A precoce escolarização na Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RIZZO, Gilda. *Creche*: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Tália A. S. *Laicidade do Estado e Ensino Religioso no Brasil*: trajetórias, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. p. 10-25.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel J. *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 19-42.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A.; ZAGO, N. (orgs). *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 121-144.

SILVEIRA, Emerson J. S. Intolerância, laicidade e Ensino Religioso. In: REIS, Marcos V. F.; SARDINHA, Antônio C.; JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs.). *Diversidade e o campo da educação*: diálogos sobre (in) tolerância religiosa. Macapá: UNIFAP, 2017. p. 97-114.

SOUZA, Maurício. *Carnaval turma da Mônica*. [s.d.]. São Paulo: Turma da Mônica, 2025. (1 min 51s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHlfXtwTn2M&t=21s>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UMEI) MARIA ELISA VEREZA COUTINHO. *Plano de ação*. Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, 2025.

VIGOTSKI, Lev S. Sobre a dinâmica de formação do caráter infantil. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-292, 2006.

VILA VELHA [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VILA VELHA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 16/2018, Portaria nº 17/2019, Portaria nº 12/2020*. [Considerações da equipe de monitoramento e acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Vila Velha-ES]. Vila Velha: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: [https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Relatorio%20de%20Monitoramento%20PMEVV%20-%202020\(1\).pdf](https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Relatorio%20de%20Monitoramento%20PMEVV%20-%202020(1).pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

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

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. *In*: UNICEF [*Site institucional*]. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 abr. 2024.



APÊNDICE A: AUTORIZAÇÕES PARA PARTICIPAR OS EVENTOS CULTURAIS NA ESCOLA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 26/08/2025.

Prefeitura Municipal de Vila Velha Secretária Municipal de Educação UMEI Maria Elisa Coutinho
AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DO BAILE DE CARNAVAL
Prezadas famílias, consideramos que está se aproximando as festividades do carnaval. Informamos que na próxima sexta – feira a escola irá realizar um baile a fantasia com as crianças. Se autorizada, sua criança deverá vir com fantasias e acessórios divertidos.
() autorizo () não autorizo. Aluno: _____ turma: _____ turno : _____ Responsável : _____
Destacamos que este dia será letivo, portanto haverá aula com horário regular. Atenciosamente , Equipe pedagógica

Prefeitura Municipal de Vila Velha Secretária Municipal de Educação UMEI Maria Elisa Coutinho
AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA FESTA CULTURAL CAIPIRA
Prezadas famílias, no mês de junho as crianças estarão envolvidas com a elaboração da FESTA CULTURAL CAIPIRA.
Informamos que a música a dança do infantil 5, será : Hoje vai ter festa de :Jana de Paula.
() autorizo () não autorizo. Aluno: _____ turma: _____ turno : _____ Responsável : _____
Destacamos que a crianças deverá vir com trajes caipiras.
Neste dia só haverá aula para os alunos que irão participar da festa e cada criança deve vir acompanhada de seu responsável.
Atenciosamente , Equipe pedagógica



Faculdade Unida de Vitória
Mestrado - Renovação de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/06/2022 - DOU de 14/07/2022
Doutorado – Portaria de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021



Vitória/ES, 27 de maio de 2025.

O Coordenador do Programa de Pós Graduação Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **Darlene Glória Baptista Rodrigues** portador(a) do CPF **031.411.357-62**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3066533**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões.

O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Sergio Luiz Marlow, e sua pesquisa tem como tema: "A (RE)LEITURA DE PRÁTICAS DE RELIGIOSIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VILA VELHA/ES: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS NA UMEI MARIA". O trabalho se presta a fins acadêmicos.

Silas Klein Cardoso
Coordenador do curso de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões

*Outaizo a
pesquisa
Tatiana*

Tatiana de Castro Nogueira
Secretária Mun. de Ed. Interna
Portaria nº 223/2024

APÊNDICE B: ESTUDO DE CASO I CARNAVAL

Faculdade Unida de Vitória

Etapas de Ensino: Educação Infantil**Mestranda: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA****Turma Mestrado: 24/26****Plano de aula para realização do estudo de caso I : Carnaval na escola.¹⁶¹**

Professor: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA	
Etapa/Ano: alunos do infantil 3, 4 e 5. Participantes : crianças de 3, 4 e 5 anos, pesquisadora , professora referência da turma	
Tempo : Duas aulas de 50 minutos	
Local : Brinquedoteca	
Tema : Estudo de caso I	BAILE A FANTASIA NA ESCOLA
Campos de aprendizagens	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” O EU, O OUTRO E O NÓS”
Competências Gerais da BNCC	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

¹⁶¹ Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

Objetivos da aula	Estimular a expressão de sentimentos e emoções das crianças por meio da dança e da música. – Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando a individualidade de cada criança. – Criar uma atmosfera de celebração e alegria, respeitando as características culturais do carnaval. – Incentivar a comunicação de ideias e sentimentos, utilizando a linguagem oral e a arte para expressar suas vivências. – Promover o autocuidado e a valorização do corpo através de atividades físicas e artísticas.
Recursos Metodológicos.	Cantigas de roda, marchinhas de carnaval e dinâmica de grupo
Materiais utilizados	Confetes de papel colorido – Tintas e pincéis – Música de carnaval – Máscaras de papel para decoração – Aparelho de som para reprodução musical – Panelas e utensílios de cozinha para a produção de sons
REFERÊNCIAS	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

APÊNDICE C: O VERDADEIRO SENTIDO DA PÁSCOA

Faculdade Unida de Vitória

Etapa de Ensino: Educação Infantil

Mestranda: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA

Turma Mestrado: 24/26

Plano de aula para realização do estudo de caso II: O VERDADEIRO SENTIDO DA PÁSCOA

Professor: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA	
Etapa/Ano: alunos do infantil 3, 4 e 5. Participantes : crianças de 3, 4 e 5 anos, pesquisadora , professora referência da turma	
Tempo : Duas aulas de 50 minutos	
Local : Brinquedoteca	
Tema : Estudo de caso II	O VERDADEIRO SENTIDO DA PÁSCOA
Campos de aprendizagens	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” "O EU, O OUTRO E O NÓS”
Objetos de Conhecimento:	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
Competências Gerais da BNCC	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de

	qualquer natureza.
Objetivos da aula	Trabalhar valores como a solidariedade e o amor ao próximo através do desenho percebendo qual o olhar da criança sobre esse tema.
Recursos Metodológicos.	Livros de histórias
Materiais utilizados	Papel A4, giz de cera, livros e fantoches
Desenvolvimento das ações para o estudo exploratório	Contar histórias sobre a Páscoa, como a história da ressurreição de Jesus ou a lenda do coelho da Páscoa;
REFERÊNCIAS	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 22 jun. 2024.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Faculdade Unida de Vitória

Etapa de Ensino: Educação Infantil

Mestranda: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA

Turma Mestrado:24/26

Plano de aula para realização do estudo de caso III A FESTA JUNINA NA ESCOLA ¹⁶²

Professor: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA	
Etapa/Ano: alunos do infantil 3, 4 e 5. Participantes : crianças de 3, 4 e 5 anos, pesquisadora , professora referência da turma	
Tempo : Duas aulas de 50 minutos	
Local : Brinquedoteca	
Tema : Estudo de caso III	A FESTA JUNINA NA ESCOLA
Campos de aprendizagens	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” O EU, O OUTRO E O NÓS”
Objetos de Conhecimento:	EI01CG03: Reconhecer e respeitar as semelhanças e diferenças entre as pessoas, valorizando o respeito mútuo e o cuidado com o outro. EI01CG10: Participar de situações de exploração de diferentes elementos do ambiente natural e social, observando suas características. EI01CG06: Explorar diferentes materiais, suportes e instrumentos mediadores em atividades de desenho, pintura, colagem, dobradura, entre outras possibilidades, ampliando seus conhecimentos sobre as características e possibilidades de cada um. EI01CG08: Ouvir, compreender e expressar-se oralmente, dialogando com outras crianças e adultos, buscando compreender e fazer-se compreender.
Competências Gerais da BNCC	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e

¹⁶² Elaboração própria, dados inéditos, 2025.

	apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Objetivos da aula	Dialogar com as crianças sobre as diferentes culturas e a o que eles pensam sobre a festa junina
Recursos Metodológicos.	Fotografias, livros e vídeos
Materiais utilizados	Papel A4 , giz de cera
Desenvolvimento das ações para o estudo exploratório	Círculo de conversas com apreciação de vídeos e histórias para lembrar o que é a festa junina e saber o que as crianças estão assimilando sobre a festa junina na escola.
REFERÊNCIAS	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 jun. 2024.

Faculdade Unida de Vitória

Etapa de Ensino: Educação Infantil

Mestranda: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA

Turma Mestrado: 24/26

**Plano de aula para realização do estudo de caso IV:
PROJETO: VILA NATALINA E NATAL DOS CORREIOS NA ESCOLA¹⁶³**

Professor: DARLENE GLÓRIA BAPTISTA	
TEMA: VILA NATALINA E NATAL DOS CORREIOS NA ESCOLA	
Etapa/Ano: alunos do infantil 3, 4 e 5. Participantes : crianças de 3, 4 e 5 anos, pesquisadora , professora referência da turma	
Tempo : Duas aulas de 50 minutos	
Local : Brinquedoteca da escola	
Tema : Estudo de caso I	VILA NATALINA E NATAL DOS CORREIOS NA ESCOLA
Campos de aprendizagens	“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” O EU, O OUTRO E O NÓS”
Objetos de Conhecimento:	– (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. – (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. – (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações.

¹⁶³ A Vila Natalina, no Parque da Prainha, está encantando moradores e turistas. Inaugurada pela Prefeitura de Vila Velha, no dia 3 de dezembro, está aberta ao público de terça-feira a domingo, das 18h às 23h, até o dia 6 de janeiro. Esse projeto é articulado com as escolas municipais que trabalham a temática e decoram o Parque da Prainha com árvores temáticas confeccionadas pela comunidade escolar.

Competências Gerais da BNCC	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Objetivos da aula	Dialogar com as crianças sobre o projeto Vila Natalina, buscando compreender o que elas compreendem como a celebração do "natal". Enquanto cultura e religião.
Recursos Metodológicos.	Contação de histórias
Materiais utilizados	notebook, Datashow, tela de Datashow ,papel cenário, pincel piloto , brinquedoteca , giz de cera , papel A4.
Desenvolvimento das ações para o estudo exploratório	Colocar na TV as fotos e vídeos sobre o projeto e fazer uma roda de conversa com as crianças sobre o assunto. Promover uma roda de conversa onde as crianças poderão discutir sobre o que é o Natal para elas e como se sentem em relação a essa celebração.
REFERÊNCIAS	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 22 jun. 2024.