

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

LETICIA ARAUJO RODRIGUES

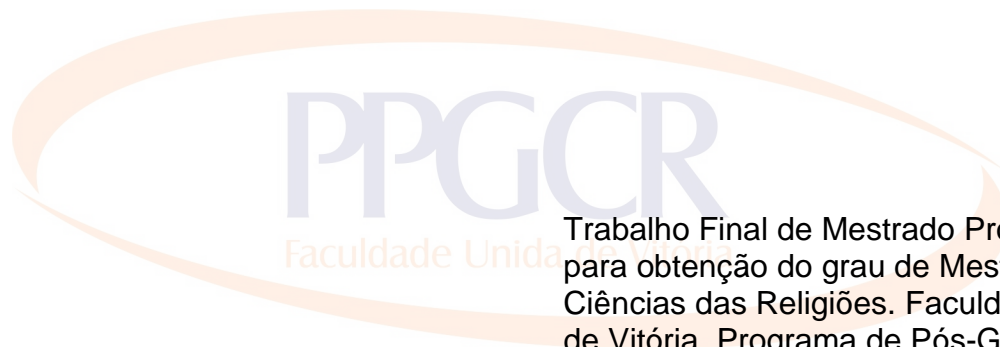
A RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES
DISCURSIVAS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SERRA-ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 17/10/2016.

Vitória
2016

LETICIA ARAUJO RODRIGUES

A RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES
DISCURSIVAS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SERRA-ES



Trabalho Final de Mestrado Profissional
para obtenção do grau de Mestre em
Ciências das Religiões. Faculdade Unida
de Vitória. Programa de Pós-Graduação.
Linha de Pesquisa: Religião e Esfera
Pública.

Orientador: Dr. José Mário Gonçalves

VITÓRIA

2016

Rodrigues, Letícia Araujo

A religião no ambiente escolar / Um estudo das relações discursivas em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Serra-ES / Letícia Araujo Rodrigues. - Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2016.

ix, 78 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2016.

Referências bibliográficas: f. 75-78

1. Ciência da religião. 2. Religião e esfera pública. 3. Ensino religioso. 4. Educação infantil. 5. Religião na escola. 6. Cotidiano escolar. - Tese. I. Letícia Araujo Rodrigues. II. Faculdade Unida de Vitória, 2016. III. Título.

LETÍCIA ARAÚJO RODRIGUES

A RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES
DISCURSIVAS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SERRA - ES

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

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

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 17/10/2016.

Doutor José Mário Gonçalves – UNIDA (presidente)

Doutor José Adriano Filho – UNIDA

Doutora Claudete Beise Ulrich – UNIDA

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 17/10/2016.



Aos meus pais: Leni e Edio.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que colaboraram para a realização deste trabalho. Agradeço a todos, mas não posso deixar de citar aqueles que foram imprescindíveis.

À minha família, sem a qual eu não teria conseguido;

Ao meu noivo, André, pelo apoio incondicional em todos os momentos;

Ao meu cunhado Wanderley, que foi o primeiro a incentivar o meu ingresso neste curso e quem possibilitou a concretização desta etapa tão importante em minha vida acadêmica;

Ao meu orientador, professor Dr. José Mário Gonçalves, pela paciência diante dos meus acertos e desacertos;

A todas as educadoras que colaboraram com a pesquisa, participando voluntariamente do grupo focal;

A todos os funcionários e professores da Faculdade Unida de Vitória por toda a dedicação e profissionalismo no atendimento aos alunos;

A todos os meus amigos pelas palavras de ânimo;

E, sobretudo, a Deus.



Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

(Saviani, 1980)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado se propôs a conhecer e analisar as falas das profissionais de educação de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Serra a respeito da presença da religião em um espaço público de educação infantil. Para que esse objetivo fosse alcançado, esta pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou o método dialético, tendo como técnica de coleta dos dados o grupo focal. Além disso, o trabalho tomou como referência para análise das falas das educadoras o conceito de discurso de Bakhtin. Esta dissertação está dividida em três capítulos; o primeiro aborda a teoria dos Gêneros do Discurso de Mikhail Bakhtin e o percurso histórico do ensino da religião na escola pública brasileira. O segundo trata da história da Educação Infantil e os discursos que fizeram parte da construção dessa etapa educacional, assim como uma breve análise da Orientação Curricular do Município da Serra de Educação Infantil e Ensino Fundamental com a religião em foco. E o capítulo três traz o caminho metodológico utilizado na pesquisa e a análise dos dados obtidos. A conclusão do trabalho foi de que as educadoras não tinham uma opinião formada sobre o assunto, apresentavam discursos contraditórios, não mantendo um único posicionamento diante dos questionamentos. Desse modo, entendeu-se que existe uma grande dificuldade em trabalhar a religião na educação infantil, que está ligada à falta de uma formação especializada. Tal formação poderia ser de responsabilidade da Ciência da Religião, que pensa em uma educação voltada para o conhecimento religioso, para o pluralismo das crenças e para a alteridade, assegurando o respeito à diversidade religiosa e a compreensão da importância de todas as formas de fé.

Palavras-chave: Educação Infantil, Religião, Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This master's degree thesis has determined to know and analyze the speeches of educators of a Public Elementary School in Serra concerning the presence of religion in a public environment for Elementary Education. In order to achieve this objective, this research was qualitative in nature and followed the dialectic method, having the focus group as its approach for data collection. Besides, this work took Bakhtin's discourse concept as reference for the analysis of the teacher's discourses. This thesis is divided into three chapters. The first one concern about Mikhail Bakhtin's theory of speech genres and the historic development of religious teaching in Brazilian public schools. The second deals with the history of Elementary Education and the discourses that were part of the construction of this educational step, and also a brief analysis of Serra's Elementary Education Curriculum with religion in focus. The third chapter presents the methodological path used in the research and the analysis of the data collected. The work's conclusion was that educators did not have a definite opinion on the issue at hand, and showed contradictory speeches and don't keeping a single position when asked. Thus, it was concluded that approaching religion in Elementary Education is difficult, which can be due to a lack of specialized educators. Such specialization could be assigned to the Science of Religion, which contemplates an education aimed at religious knowledge, diversity of belief and alterity; secured the respect to religious diversity and comprehension about the importance of all manners of faith.

Keywords: Elementary Education, Religion, Daily at School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O DISCURSO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	15
1.1 O Discurso segundo Bakhtin.....	15
1.2 O ensino da religião na Escola Pública	23
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELIGIÃO	32
2.1 A presença da religião na história da Educação Infantil no Brasil: Quais discursos se propagaram nesse percurso?.....	32
2.2 A Orientação Curricular do Município da Serra de Educação Infantil e Ensino Fundamental: A religião na educação da primeira infância em foco	41
3 OS DISCURSOS DAS PROFISSIONAIS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA PRESENÇA DA RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	47
3.1 Caminho metodológico: A pesquisa com grupo focal.....	47
3.2 Analisando os discursos.....	52
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE – ROTEIRO DE DEBATE	79
ANEXO – GRUPO FOCAL TRANSCRITO.....	80

INTRODUÇÃO

A fé é o modo em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida. É o nosso modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e de dar sentido a elas. A fé é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos partilhados.

(Fowler¹)

A fé pode ser entendida, a partir de Fowler, como uma teia de significados tecida coletivamente na relação humana. Nela estão presentes os sentimentos, os pensamentos, as intenções, os afetos, os desafetos, enfim, uma grande carga de emoções. A afirmação acima leva-nos a compreender que cada pessoa carrega sua fé atrelada à sua história de vida e a utiliza, mesmo que não premeditadamente, em diversas situações durante o seu viver. Apesar de o Brasil ser um país laico, ele é composto por uma grande diversidade religiosa, e são os olhares sobre os encontros dessas diferentes crenças em um espaço público, laico e escolar de primeira infância que eu me proponho a estudar nesta dissertação de mestrado.

Mesmo que a primeira etapa da educação básica não tenha em seu currículo o Ensino Religioso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a religião aparece como uma demanda na área das concepções pedagógicas. É apontado ainda que é compromisso da instituição escolar, por meio da proposta pedagógica, romper com qualquer tipo de relação de dominação religiosa nesse ambiente. As instituições de Educação Infantil devem garantir que as propostas pedagógicas cumpram suas funções sociopolíticas e educacionais sempre comprometidas “[...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”.²

Lembre-mos também que está previsto no artigo 19 da Constituição Federal³ a separação dos interesses religiosos vinculados à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e também no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da

¹ FOWLER, J. W. (1992). *Estágios da Fé*. São Leopoldo, Sinodal, p. 15.

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 17.

³ BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Art. 19.

Educação Nacional⁴, a proibição de proselitismo religioso e respeito às diferenças culturais, inclusive a religiosa, pretendendo assim garantir a liberdade de crença e de não crença dentro da escola.

Referindo-se a história, Branco apresenta que já nos primeiros projetos educacionais para a Educação Infantil, conforme as pesquisas históricas de Kuhlman Jr. (1999) e Kramer (1982), a proximidade desta etapa educacional com a religião são bem presentes. No começo do século XX, a moral, os bons costumes e o ensino da religião, além de normais na educação das crianças menores, eram entendidos como algo pertencente a esta etapa educacional. E, mesmo após um século, os estudos de Corsino (2003); Branco e Corsino (2006) e Lima (2008) mostram a presença de orações, histórias e canções religiosas usadas pelos docentes para ensinar aos pequenos valores morais, compreendidos como fundamentais para a preservação da ordem e da disciplina.⁵

Assim, este estudo procurou responder uma questão que tem sido pouco explorada: Como acontece a presença da religião na Educação Infantil a partir dos discursos dos/das profissionais da educação que atuam nessa etapa educacional? Um levantamento foi realizado no banco de teses e dissertações da CAPES e SciELO a fim de buscar outros trabalhos acadêmicos que abordassem o mesmo tema aqui contemplado, porém não se identificou nenhum trabalho que pesquisasse a presença da religião na Educação Infantil a partir dos olhares dos(as) educadores(as) desse espaço educacional. Após esse exposto, pode-se justificar, então, o ineditismo e, assim, a relevância deste trabalho.

Destarte, o objetivo geral deste estudo se estabeleceu em: conhecer e analisar as falas das profissionais de educação de um Centro Municipal de Educação Infantil (doravante CMEI) da Serra a respeito de suas visões sobre a presença da religião em um espaço público de Educação Infantil. Para que tal objetivo fosse alcançado, esta pesquisa foi de

⁴ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Art. 33.

⁵ BRANCO, J. C. *Ocupando espaços: a presença da religião em uma escola pública de Educação Infantil do município de Duque de Caxias*. In: VII Jornada de Alunos do PPGA-UFF: Antropologia da Ação, 2013, Niterói. Anais da VII Jornada de Alunos do PPGA-UFF: Antropologia da Ação, 2013. p. 1.

natureza qualitativa e utilizou o método dialético, tendo como técnica de pesquisa de coleta dos dados o grupo focal. Somado a ele, foi realizada uma revisão bibliográfica capaz de trazer as discussões a respeito da religião com seus contextos e apropriações situados entre os estudos da linguagem, políticas públicas e Educação Infantil.

Gomes e Barbosa apontam que “o objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão”⁶. Assim, foi entendido que para investigar a presença de religiões em um ambiente escolar a partir dos olhares das profissionais que ali atuam, o mais proveitoso dos caminhos seria o grupo focal, por se tratar de “um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade, sendo uma técnica rápida e de baixo custo.”⁷

Começamos por entender o que é um grupo focal compreendendo o papel do(a) mediador(a). Para Cruz Neto, Moreira e Sucena, o(a) mediador(a) é responsável pela motivação e desenvolvimento dos debates. Para que a interação seja conduzida da melhor maneira, é necessário um modelo de roteiro de discussão bem organizado, mas não estruturalmente fechado. Faz-se igualmente importante introduzir o assunto para o grupo de maneira clara e usar técnicas de investigação para buscar as opiniões, experiências, ideias, observações e outras informações; e também conduzir a discussão de modo que esta se mantenha dentro dos tópicos de seu interesse. Para que a análise dos dados coletados no grupo focal seja mais eficiente, é ideal que os registros sejam feitos por meio de gravação e transcrição, de modo que nenhuma informação importante seja perdida.⁸

Assim, conforme os autores citados acima, trabalhar com grupo focal é receber uma grande riqueza de informações qualitativas, revelações, opiniões e experiências dos participantes, que são entregues de modo prazeroso, pois o grupo se torna um ambiente familiar, de troca de ideias sem cobrança ou avaliação.

⁶ BARBOSA, E. F.; GOMES, E. S. *A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. Educativa, Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais.* (Publicação interna). Fevereiro/1999, p. 1.

⁷ BARBOSA; GOMES, 1999, p. 1.

⁸ CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientando como técnica de investigação; *Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, Ouro Preto (MG), 4-8 novembro de 2002. p. 7.

Logo, faz parte do trabalho com grupo focal a interpretação, presente na maneira pela qual o(a) moderador(a) avalia as falas dos participantes. Ele deve considerar também as circunstâncias nas quais um comentário é feito, tom e intensidade da fala, se a mudança de opiniões durante as discussões foi causada pela pressão do grupo ou não.⁹

Tomando como referência para análise das falas das professoras o conceito de discurso de Bakhtin¹⁰, considera-se que o discurso parte de alguém e dirige-se a alguém. Reportando-se a esse conceito bakhtiniano, Branco afirma que os discursos se organizam em enunciados que englobam os proferidos e os não proferidos, os gestos que apresentam juízo de valor, além de estarem localizados em certo contexto social e encobertos de uma capacidade ideológica ou vivencial. Os discursos são elaborados em uma esfera de movimentação de sujeitos, sendo estruturados pelo locutor como um todo enunciativo com o objetivo de ser entendido por um outro.¹¹

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro aborda a teoria dos Gêneros do Discurso de Mikhail Bakhtin e o percurso histórico do ensino da religião na escola pública brasileira. O segundo trata da história da Educação Infantil e os discursos que fizeram parte da construção dessa etapa educacional com a religião em foco, trazendo uma breve análise da Orientação Curricular do Município da Serra de Educação Infantil e Ensino Fundamental a respeito da religião na educação da primeira infância. O capítulo três trata do caminho metodológico utilizado na pesquisa e a análise dos dados obtidos.

A conclusão do trabalho foi de que as educadoras não tinham uma opinião formada sobre o assunto, apresentavam discursos contraditórios, não mantendo um único posicionamento diante dos questionamentos. Desse modo, entendeu-se que existe uma grande dificuldade em trabalhar a religião na Educação Infantil que está ligada à falta de uma formação especializada. Essa formação poderia ser de responsabilidade da

⁹ BARBOSA; GOMES, 1999, p. 7.

¹⁰ BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

¹¹ BRANCO, J. C. *A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012. p. 22.

Ciência da Religião, que pensa em uma educação voltada para o conhecimento religioso, para o pluralismo das crenças e para a alteridade, assegurando o respeito à diversidade religiosa e a compreensão da importância de todas as formas de fé.



1 DISCURSO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Para construir esse relevante mosaico que, como em qualquer trabalho científico, não se fez sozinho, mas com o auxílio de várias mãos. Dedico-me inicialmente a utilizar as mãos de Mikhail Bakhtin para explicitar o conceito da sua filosofia da linguagem, a teoria de análise do discurso e a relação entre linguagem, sujeito e sociedade — conceitos esses que sustentaram a análise de dados desta pesquisa.

E, em um segundo momento, foi abordada a discussão sobre o ensino da religião na escola pública brasileira, momento em que foi destacado o seu percurso histórico, apresentadas suas relações, representações e práticas até a atualidade. Conhecer esse processo histórico auxiliou também na compreensão dos discursos analisados nesta pesquisa.

1.1 O Discurso segundo Bakhtin

A filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin sustentou a interpretação dos dados coletados neste trabalho, embasando o conceito de análise do discurso, bem como a relação entre linguagem, sujeito e sociedade, que será abordada adiante. Partiu-se do entendimento de que “é no terreno da filosofia da linguagem que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos.”¹²

Para Bakhtin¹³, qualquer enunciação é construída como um retorno a enunciações antecedentes, assim a palavra é gerada como um signo ideológico. Portanto, o signo seria “parte de uma dada realidade que reflete e refrata, numa certa medida, uma outra realidade”¹⁴. Em outras palavras, “tudo que é ideológico é um signo”¹⁵. Desta maneira,

¹²¹²BAKHTIN, M.(VOLÓSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995, p. 48. A teoria dialógica de Bakhtin foi elaborada por muitas pessoas que trabalhavam e estudavam juntas, dá-se o nome de círculo, em geral, aos grupos formados pelo pensador russo e por seus amigos e colaboradores em diferentes momentos da vida de Bakhtin.

¹³ BAKHTIN, 1995, p. 30.

¹⁴ BAKHTIN, 1995, p. 30.

¹⁵ BAKHTIN, 1995, p. 30.

qualquer enunciação considera alguma forma de contato entre duas ou mais vozes, tendo como partes essenciais a dialogia e a polifonia.

Para o pensador russo¹⁶, a dialogia constitui o território comum do locutor e do interlocutor, compreendendo a palavra *diálogo* não apenas como a comunicação em voz alta entre pessoas colocadas frente a frente, mas toda comunicação verbal. Assim, o diálogo se constitui nas conexões que ocorrem entre interlocutores, em um momento histórico vivenciado socialmente, isto é, que acontece em tempo e local específicos, porém sendo variáveis de acordo com as mutações do cenário.

Com isso, o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre construções monológicas observa-se uma associação dialógica. Silva afirma que o “dialogismo, então, se dá pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre vozes (dizemos também discursos) presentes, de forma explícita ou não, nos enunciados.”¹⁷. Deste modo, todo gênero é dialógico. Segundo Rechdan,

O dialogismo não deve ser confundido com polifonia, porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (uma voz que domina as outras vozes) e gêneros dialógicos polifônicos (vozes polêmicas).¹⁸

Agregados a esta ideia de dialogia e polifonia encontramos os conceitos de linguagem social e gênero de discurso. Para Bakhtin¹⁹, seja qual for a enunciação, ela é produto de uma interação entre indivíduos socialmente estruturados, assim “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social”²⁰. Pois “o signo não é apenas um reflexo da realidade, mas um fragmento material da realidade”.²¹

¹⁶ BAKHTIN, 1995. p. 123.

¹⁷ SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: Luciano Amaral Oliveira. (Org.). Estudos do Discurso. Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, v., p. 45-69., p. 54.

¹⁸ RECHDAN, M. L. de A. Dialogismo ou polifonia? 2003, p. 2. Departamento de Ciências Sociais e Letras Universidade de Taubaté. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

¹⁹ BAKHTIN, 1995, p. 35.

²⁰ BAKHTIN, 1995, p. 35.

²¹ BAKHTIN, 1995, p. 33.

Desta maneira, a estrutura da enunciação é definida pelo meio social, que obriga o discurso interno a realizar-se por uma expressão exterior já fixada. Segundo Silva²², os aspectos externos, na perspectiva bakhtiniana, não são importantes só para compreender o enunciado, mas compõem o enunciado como aspectos constitutivos do todo que produz sentidos.

Bakhtin destaca que a palavra “é a arena social onde se confrontam os valores sociais contraditórios”²³, pois “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”²⁴. Então, o signo pode ser incorporado de diferentes maneiras, e a forma como o signo se efetivará está associada ao contexto social em que ele é produzido. Por isso, o sentido do signo é definido pelo grupo social em que é formado e varia de acordo com a interação entre os sujeitos em um determinado contexto; podem, ainda, ser atribuídos aos signos padrões de valores distintos ou até discordantes.

Para Bakhtin²⁵, a palavra é o signo mais puro e sofre modificações de acordo com os diferenciados contextos, “refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”²⁶. Logo, a mesma palavra pode ser dita com significados diversos conforme o contexto e também de acordo com o domínio ideológico em que ela está presente: moral, religioso, científico, entre outros; pois “a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for”²⁷.

Dessa maneira, “Cada esfera da atividade humana tem o seu repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica uma determinada esfera”.²⁸ Silva afirma que, “[...] pertencer a um gênero significa, para um enunciado concreto, já nascer em um estado de relações dialógicas com todos os

²² SILVA, 2013, p. 49.

²³ BAKHTIN, 1995, p. 38.

²⁴ BAKHTIN, 1995, p. 36.

²⁵ BAKHTIN, 1995, p. 37.

²⁶ ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2009. 100p. p. 16.

²⁷ BAKHTIN, 1995, p. 38.

²⁸ BAKHTIN, 2006, p. 262.

enunciados pertencentes ao gênero que vieram antes dele.[..]”²⁹. Pode-se afirmar que as transformações no decorrer da história,

dão o tom da linguagem usada nos processos enunciativos da vida social, moldam e elaboram gêneros discursivos. Nessa perspectiva, os enunciados e seus tipos, gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.³⁰

Bakhtin³¹ nomeia a realidade que dá espaço para a criação de um signo de *tema do signo*. Dessa forma, cada signo formado tem seu tema. Ademais, cada ação verbal apresenta seu tema.

Assim, os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa. Este processo de integração da realidade na ideologia, o nascimento dos temas e das formas, se tornam mais facilmente observáveis no plano da palavra.³²

Silva aponta que o tema é único e não se repete, pois se refere ao enunciado concreto todo: parte verbal, entonação, relação entre interlocutores, condições sócio-históricas etc. Cada momento constitui um enunciado concreto que nunca mais se repetirá, ainda que as palavras se repitam numerosas vezes.³³

Destarte, Bakhtin³⁴ afirma que o produto do ato da fala, a enunciação, não deve em nenhuma hipótese ser entendido como individual no sentido real do termo, uma vez que não pode ser compreendido apenas por meio das condições psicofisiológicas do falante. A enunciação é sempre de caráter social. Assim,

Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo.³⁵

²⁹ SILVA, 2013, p. 60.

³⁰ BAKHTIN, 2006, p. 268.

³¹ BAKHTIN, 1995, p. 46.

³² BAKHTIN, 1995, p. 47.

³³ SILVA, 2013, p. 50.

³⁴ BAKHTIN, 1995, p. 113.

³⁵ BAKHTIN, 1995, p. 126.

Dessa maneira, o filósofo russo afirma que toda palavra carrega duas faces, pois ela é tanto marcada pela circunstância de proceder de alguém como também pela circunstância de se dirigir a alguém. Ela, portanto, constitui-se como sendo o resultado da interação do locutor e do interlocutor.³⁶

Assim, para o autor, a composição do total enunciativo altera conforme o campo da atividade social ou domínio ideológico onde é realizado; o religioso, o escolar, o político, entre outros. Isto permite que os enunciados de dada esfera apresentem características próprias, entretanto, toda esfera discursiva é permeada por outras.³⁷

Segue-se que “cada enunciado é elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”³⁸, mas para cada campo da atividade humana, ou para cada área da comunicação oral, são produzidos tipos estáveis de enunciados. O todo enunciativo de cada discurso altera conforme o público, que dá padrão ao enunciado.³⁹ Estes tipos foram denominados por Bakhtin de gêneros de discurso. De acordo com Goulart,

Os gêneros, de variedade e riqueza infinitas, historicamente organizam os conhecimentos, estabilizando-se de determinadas maneiras. Estão relacionados às esferas sociais das atividades humanas, às intenções e aos propósitos dos locutores, constituindo-se como formas de ação social.⁴⁰

Assim, as maneiras da enunciação são estabelecidas pelas situações da vida. Para além disso, a formação dos enunciados acontece na presença de configurações relativamente estáveis da comunicação humana no cotidiano, sendo então consolidada pelos modos de vida e pelos contextos. Silva aponta que a filosofia bakhtiniana

[...] pode ser entendida como a filosofia do ato ético: os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos. Por isso, o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural. O termo *ético*, então, refere-se à vida do homem, e não ao certo ou errado.⁴¹

³⁶ BAKHTIN, 1995, p. 117.

³⁷ BAKHTIN, 1995, p. 33.

³⁸ BAKHTIN, 2006, p. 272.

³⁹ BAKHTIN, 2006, p. 272.

⁴⁰ GOULART, C. M. A. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. Revista Pro-Posições, v. 18, n.3, set./dez. 2007. p. 93–107. p. 95.

⁴¹ SILVA, 2013, p. 51.

Os enunciados, quando ditos, representam as condições próprias e finalidades de uma esfera específica da atividade humana. Isso acontece devido cada esfera conter seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.⁴² Todos os três, conforme Bakhtin:

Estão indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominados gêneros do discurso.⁴³

Outro ponto relevante para Bakhtin são os cenários enunciativos, que, na sua perspectiva, não estão distanciados dos assuntos históricos, pois afirma que as mudanças ocorridas no contexto histórico promovem o tom da linguagem utilizada nos processos enunciativos da vida pública, modelando e criando gêneros discursivos.⁴⁴

Desse modo, os enunciados e seus tipos, gêneros discursivos, são linhas de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Os estilos dos gêneros discursivos são produzidos em cenários enunciativos próprios, conforme o contexto histórico, político e social, espelhando a característica de certa esfera discursiva em um determinado espaço e tempo.⁴⁵ Assim, “a ideologia não é ocultação, mas função necessária entre língua e mundo”⁴⁶, e é por isso que

a cada época um grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação social. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, cada forma do discurso social corresponde a um grupo de temas.⁴⁷

Bakhtin⁴⁸ identificou a grande heterogeneidade e diversidade operacional dos gêneros do discurso. Para diminuir a diversidade dos gêneros, o pensador os classifica em primários e secundários. Os gêneros secundários aparecem em posições de contato cultural complexo e moderadamente avançado e estruturado, principalmente quando escrito. Por isso, os gêneros secundários incorporam e recriam em seu processo de

⁴² BAKHTIN, 2006, p. 262.

⁴³ BAKHTIN, 2006, p. 262.

⁴⁴ BAKHTIN, 2006, p. 268.

⁴⁵ BAKHTIN, 2006, p. 268.

⁴⁶ ORLANDI, 2009, p. 47.

⁴⁷ BAKHTIN, 1995, p. 43.

⁴⁸ BAKHTIN, 2006, p. 262.

produção os gêneros primários, que se formam nas circunstâncias da comunicação discursiva rápida, profundamente relacionada à oralidade.

A especificação entre os gêneros é primordial para a análise do processo de elaboração dos enunciados, em especial da ligação entre linguagem e ideologia.⁴⁹ Bakhtin⁵⁰ estabeleceu alguns critérios para diferenciar os tipos de gêneros, são eles: o conteúdo referencialmente significativo (tema); o aspecto expressivo (estilo) e a estrutura composicional do enunciado.

Para o autor, “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero do discurso escolhido, constitui e desenvolve uma determinada forma de gênero”⁵¹. Sendo assim, todo enunciado, oral ou escrito, secundário ou primário, pode reproduzir a individualidade do falante partindo do seu ponto de vista ideológico. Porém, nem todos os gêneros são possíveis ao estilo individual, como é o caso dos gêneros normatizados, a título de exemplo, os da esfera escolar ou religiosa.⁵²

Com suporte no que foi apresentado acima e compreendendo que o discurso é “palavra em movimento, prática de linguagem”⁵³, entende-se que a análise não deve se preocupar apenas com o sentido do discurso, mas com as maneiras e dinâmicas do momento da construção de sentidos desses discursos ao longo da história. Ademais, deve considerar que os discursos apresentam características gerais e peculiares. Desse modo,

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Os limites dos enunciados refletem o processo discursivo, em que cada enunciado deve ser visto como resposta a enunciados precedentes da cadeia verbal de um determinado domínio.⁵⁴

⁴⁹ BAKHTIN, 2006, p. 262.

⁵⁰ BAKHTIN, 2006, p. 262.

⁵¹ BAKHTIN, 2006, p. 282.

⁵² BAKHTIN, 2006, p. 282.

⁵³ ORLANDI, 2009, p. 19.

⁵⁴ BAKHTIN, 2006, p. 297.

Assim, afirma Fiorin, “a semântica discursiva é o campo da determinação ideológica propriamente dita”.⁵⁵ Para relacionar o conceito de discurso exposto acima ao discurso da religião, utilizo as mãos de Geertz⁵⁶ para estabelecer e compreender a religião e, com isso, os discursos que se estabelecem nessa esfera. Levo, ainda, em consideração que cada religião tem seus gêneros discursivos peculiares. Assim, para o autor, a religião consiste em:

um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo suas concepções com tal aura que as disposições e motivações parecem singularmente realistas⁵⁷

Para Geertz, o sentido de símbolo é o de “objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como veículo a uma concepção — a concepção é o “significado do símbolo”⁵⁸. Sendo assim, esses símbolos estão intimamente relacionados às motivações e às disposições com respeito às ações religiosas, trazendo significado no contexto e momento em que acontecem para quem as pratica.

Para o autor, o ser humano religioso é motivado pela sua religião, sendo “os sistemas simbólicos que induzem as disposições como religiosas”⁵⁹. Assim, é por meio dos sistemas de símbolos que as verdades da religião são estabelecidas; são eles que causam as disposições e criam os pensamentos de ordem. O discurso religioso para Orlandi apresenta marcas (organização do discurso) que não lhe são exclusivas, pois podem ser observadas em outros discursos. Para que essas marcas definam o discurso religioso, elas devem referir à(s) sua(s) propriedade(s)⁶⁰.

Conforme a autora, a propriedade que particulariza o discurso religioso está na não autonomia de quem fala, pois o discurso da religião é a representação da voz de Deus. Desse modo, não pode ser alterada a conexão do representante com a voz de Deus,

⁵⁵ FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988, p. 19.

⁵⁶ GEERTZ, C. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

⁵⁷ GEERTZ, 1978, p. 67.

⁵⁸ GEERTZ, 1978, p. 67.

⁵⁹ GEERTZ, 1978, p. 67.

⁶⁰ ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987, p. 260.

que é regimentada pelo texto sagrado, pela igreja e pelas cerimônias. O papel da pessoa que fala é sempre o de um interlocutor de quem ele representa.⁶¹

Com o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin, considerando o discurso religioso “aquele em que há uma relação espontânea com o sagrado”⁶², foi possível analisar as falas das profissionais de educação por meio de um grupo focal e identificar quais discursos conversaram junto com os discursos dessas educadoras quando questionadas a respeito da presença da religião no ambiente escolar de Educação Infantil.

Entendendo as tantas particularidades dessa esfera escolar, e embasando-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁶³, que afirma que as experiências nesse espaço devem ser de socialização e inserção dos pequenos nas mais diversificadas atividades para o exercício da cidadania sem discriminação de espécie alguma, com o respeito à dignidade e aos direitos dos pequenos, compreendendo suas diferenças individuais, sociais, religiosas, dentre outras, apresento no próximo tópico um mapeamento a respeito do ensino da religião na escola pública. Faço-o dentro da história da escolarização brasileira, evidenciando ainda os discursos com relação a esse ensino que estiveram presentes ao longo da história, assim como as formas e dinâmicas de cada época e local em que a construção de sentidos desses discursos eram elaboradas.

1.2 O ensino da religião na Escola Pública

Desde que os portugueses vieram para o Brasil, a Igreja Católica esteve presente com a coroa portuguesa, e foi ela mesma que estabeleceu as primeiras propostas de educação no Brasil.⁶⁴

⁶¹ ORLANDI, 1987, p. 245.

⁶² ORLANDI, 1987, p. 246.

⁶³ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Volume 1: Introdução / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 13.

⁶⁴ JUNQUEIRA, S. R. A. *História, Legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba, PR: Ibepex, 2008, p. 18.

A colonização portuguesa, iniciada no século XVI, em plena contra-reforma, deu o tom não só da estreita ligação entre Estado e Igreja católica, como, também, do caráter impositivo da religião. Os africanos e seus descendentes, escravos e livres, tinham seus cultos reprimidos, considerados contrários à fé, à moral e aos bons costumes.⁶⁵

A instalação do confessionalismo no Brasil começou com o padroado⁶⁶, vindo com a sede do reino português.

A primeira Constituição do País, outorgada pelo imperador Pedro I, em 1824, em nome da Santíssima Trindade, determinava que a religião católica apostólica romana era a religião do império. Todas as outras religiões seriam permitidas com seu culto doméstico ou particular.⁶⁷

A educação cristã católica fazia parte do currículo de todas as escolas públicas do país; os dogmas católicos deveriam ser ensinados a todos(as) os(as) alunos(as). Vale ressaltar que a Igreja Católica no período colonial tinha o controle das escolas. Somente em 1771 é que a gestão das instituições de ensino passa para o Estado. Nessa época foi instaurado o imposto subsídio literário para o pagamento dos docentes. Isto minimizou, mas não acabou totalmente, com a influência da Igreja Católica nas decisões educacionais do país.⁶⁸

A lei de 13 de outubro de 1827, que mandava criar escolas de primeiras letras em todos os centros urbanos do império, listava o conteúdo do ensino na forma de matérias, entre elas 'os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos'. Os professores de todos os níveis de ensino eram obrigados a prestar juramento de fidelidade à religião oficial, podendo ser punidos por perjúrio.⁶⁹

Nos últimos trinta anos do século XIX, a união entre Igreja e Estado começou a gerar desconforto para ambos os lados. A Santa Sé estava interessada em aumentar o domínio sobre o clero do Brasil, e por isso apresentava interesse em se libertar das limitações do Estado. E, do outro lado, a política era orientada pelas ideologias liberal,

⁶⁵ CUNHA, L. A. *Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje*. Visoni LatinoAmericane (Trieste), ano III, n. 4, jan., 2011, p. 4.

⁶⁶ Foi uma instituição criada no século XIII para que as monarquias ibéricas (Portugal e Espanha) estabelecessem alianças com a Santa Sé. As coroas ibéricas exerciam grande influência na administração eclesiástica de seus impérios ultramarinos.

⁶⁷ CUNHA, 2011, p. 5.

⁶⁸ JUNQUEIRA, 2008, p. 18.

⁶⁹ CUNHA, 2011, p. 5.

positivista e maçônica, tendo como exemplo a Europa, principalmente a França, que pensavam na neutralidade de crença.⁷⁰

O protagonismo político liberal-maçônico foi decisivo para o início da laicidade na educação pública. Na gestão de Carlos Leôncio de Carvalho como ministro do império, os discentes não católicos do Colégio Pedro II foram dispensados das aulas e dos exames de instrução religiosa das escolas públicas, e o juramento dos bacharelados foi alterado de modo a propiciar a participação desses alunos. Embora tal novidade fosse determinada pelo decreto no. 6.884, de 20 de abril de 1878, que alterou apenas o regimento daquele estabelecimento de ensino, ele influenciou mudanças semelhantes em todo o ensino secundário oficial.⁷¹

Assim, a defesa do Estado laico se via na posição de luta política dos maçons e dos positivistas, apresentando influência importante para o começo da laicidade na educação pública.

Como a concepção científica da sociedade ainda não estava suficientemente desenvolvida, o Estado deveria abster-se da educação, deixando-a para o livre entrechoque das ideias. Enquanto isso, a religião da humanidade seria cultivada por uma elite intelectual, que procuraria influenciar a política e difundir suas ideias pela imprensa e pelo ensino.⁷²

Proclamada a República, a laicidade foi um dos pontos principais do novo regime. “O decreto nº 119-A, promulgado em 7 de janeiro de 1890, portanto um mês e meio após a Proclamação da República, declarou plena e total liberdade de culto, suprimindo as restrições até então vigentes aos não católicos”⁷³. O ensino religioso foi retirado das escolas públicas, e as escolas primárias e secundárias particulares poderiam ofertar o ensino religioso de sua preferência ou nenhum. Assim, o país declara uma posição de Estado laico, onde a religião não poderia mais afetar as decisões relacionadas à política nacional.⁷⁴

Em suma, a Constituição de 1891 declarou a Igreja católica separada do Estado — ela passou, então, da esfera pública para a esfera privada. A União, os Estados e os Municípios foram proibidos de financiar qualquer tipo de atividade religiosa, bem como assumiram importantes funções até então exclusivas do clero, como o registro de nascimentos e de casamentos.⁷⁵

⁷⁰ CUNHA, 2011, p. 6.

⁷¹ CUNHA, 2011, p. 6.

⁷² CUNHA, 2011, p. 6.

⁷³ CUNHA, 2011, p. 6.

⁷⁴ JUNQUEIRA, 2008, p. 22.

⁷⁵ CUNHA, 2011, p. 7.

Conforme Cunha, a laicidade do Estado foi conquistada por uma elite intelectual cujo ideal era positivista, liberal e maçônico com base no movimento similar ao que ocorreu na Europa. A população, porém, continuava religiosa, especialmente católica. “Durante a revisão constitucional de 1926, a inclusão de conteúdos religiosos no ensino público obteve a maioria dos votos, mas não o suficiente para mudar a Carta Magna: continuou laico (dito leigo) o ensino nas escolas públicas.”⁷⁶

Com isso, em 1926, alguns estados implantaram o Ensino Religioso nas escolas públicas, sendo a frequência escolha do(a) aluno(a), e as aulas religiosas acontecendo em horário diferente do padrão. Dois anos depois, em 1928, o presidente Antônio Carlos de Andrada desconsiderou a Constituição e lançou o decreto autorizando o ensino dos dogmas católicos nas instituições primárias do seu estado. Então, o estado mineiro quebra com o princípio laico nas escolas. E, no ano posterior, a assembleia de Minas Gerais aprova a lei estabelecendo o ensino da religião nas instituições primárias, secundárias e normais do Estado.⁷⁷

Um dos primeiros feitos de Getúlio Vargas como presidente foi com relação ao ensino religioso nas escolas públicas: “Vargas baixou o decreto no. 19.941, de 30 de abril de 1931, facultando o oferecimento da instrução religiosa nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal.”⁷⁸ Mas para que de fato a disciplina fosse oferecida seria necessário haver pelo menos vinte alunos(as) matriculados.

O manifesto dos pioneiros da educação, que ocorreu no ano seguinte, defendia fervorosamente o ensino público laico, ainda assim, todo o esforço dos pioneiros não obteve nenhuma reação prática. O que dizia o decreto de 30 de abril de 1931 veio a ser contemplado somente na constituição de 1934: a presença dos(as) alunos(as) continuava sendo opção dos(as) responsáveis, assim como a escolha da confissão religiosa a ser ministrada. Todavia, a disciplina seria oferecida no horário das aulas.⁷⁹

⁷⁶ CUNHA, 2011, p. 8.

⁷⁷ CUNHA, 2011, p. 8.

⁷⁸ CUNHA, 2011, p. 8.

⁷⁹ CUNHA, 2011, p. 9.

Então, conforme o documento de 1937, as escolas públicas poderiam oferecer ou não o ensino religioso, assim como os(as) docentes também não eram obrigados a ministrar a disciplina⁸⁰. Com isso, o ensino religioso continuou facultativo para os(as) alunos(as).⁸¹

O projeto de LDB já saiu do ministério da educação com o feito adequado às demandas principais da Igreja católica, no que dizia respeito ao ensino religioso nas escolas públicas: ele transcreveu o artigo 168 da Constituição e acrescentou-lhe um único parágrafo, que determinava o registro dos professores dessa matéria pela autoridade religiosa respectiva.⁸²

Em 1959, o deputado Aurélio Vianna apresentou uma inesperada emenda que dizia que o ensino religioso deveria ser oferecido sem ônus para os cofres públicos, passando pela câmara e pelo senado e sendo sancionada pelo presidente João Goulart em 1961. O que parecia ser um projeto de grande avanço foi interrompido brutalmente pelo golpe militar em 1964. O novo regime altera algumas questões legais com relação ao ensino religioso.⁸³

Em 1971 foi promulgada a Lei de diretrizes e bases do ensino de 1o e 2o graus, no. 5.692, de 11 de agosto. O ensino religioso apareceu nela como parágrafo único do artigo que determinava a obrigatoriedade da educação moral e cívica, ao lado de outras disciplinas, e foi revogado o artigo da LDB de 1961 que vedava a remuneração dos professores de ensino religioso pelos poderes públicos.⁸⁴

Mesmo o arcebispo-conselheiro declarando que a educação moral e cívica não deveria ser confessional, a incorporação dos dogmas da Igreja Católica ocorria, deixando de lado qualquer religião que não fosse cristã. Com o fim da ditadura militar e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, surgiu um grande movimento pela educação pública em apoio de uma emenda que falasse sobre a educação pública gratuita, laica e democrática para todos. De outro lado, contudo, a

⁸⁰ ROCHA, M. Z. B.. *A Luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 217-248, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/408/pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016. p. 221.

⁸¹ CARVALHO, D. K. de; CARVALHO, F. L. de. *Ensino Religioso no Brasil: o retorno do debate*. Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 2, p. 55-68, maio/ago 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/399-795-2-PB.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016. p. 57.

⁸² CUNHA, 2011, p. 10.

⁸³ CUNHA, 2011, p. 10.

⁸⁴ CUNHA, 2011, p. 11.

mobilização católica a favor da oferta da disciplina do ensino religioso nas escolas públicas teve maior adesão e repercussão⁸⁵. Então,

O texto da Constituição promulgada em 1988 reeditou os termos gerais de suas quatro antecessoras do período republicano, com a seguinte determinação: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental..⁸⁶

No ano seguinte, cada estado promoveu a construção de sua própria constituição. Em catorze estados, os grupos religiosos conquistaram a extensão do ensino religioso para a Educação Infantil e/ou nível médio; três estados foram mais além e determinaram habilitação própria para os(as) docentes dessa disciplina.⁸⁷

Após sete anos de tramitação no congresso, a lei 8.663, de 14 de junho de 1993, foi aprovada, onde foi extinta a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica. E em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a lei 9.394, que apresentava dois pontos relevantes, o primeiro determinava que a disciplina de Ensino Religioso fosse ofertada sem ônus para os poderes públicos, e o segundo apresentava duas maneiras de a disciplina ser ministrada, “a confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável; e a interconfessional, resultante do acordo entre as diversas entidades religiosas.”⁸⁸

No ano seguinte a LDB é então alterada por uma proposta do próprio Ministério da Educação, a Lei no. 9.475 de 1997, “promulgada às vésperas da visita ao Brasil do papa João Paulo II. Embora continuasse de matrícula facultativa nas escolas públicas, o ensino religioso foi declarado pela lei integrante da formação básica do cidadão.”⁸⁹

Ele passou a vigorar conforme segue:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

⁸⁵ CUNHA, 2011, p. 12.

⁸⁶ CUNHA, 2011, p. 14.

⁸⁷ CUNHA, L. A. *A educação carente de autonomia*. Regime federativo a serviço da religião. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95–104, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/172/344>>. Acesso em: 13 mar. 2016. p. 98.

⁸⁸ CUNHA, 2011, p.14.

⁸⁹ CUNHA, 2011, p. 14.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.⁹⁰

Assim, “a partir do momento em que a oferta do Ensino Religioso passou a ser obrigatória, a contratação do(a) professor(a) dessa disciplina passou a ser da responsabilidade do estado ou município.”⁹¹ No ano de 2007, ocorre, então, uma concordata entre o governo brasileiro e a Santa Sé.

Em prosseguimento a gestões iniciadas durante a visita do papa Bento XVI ao Brasil, em maio de 2007, foi firmado acordo bilateral, em novembro de 2008, pelo secretário de Estado do Vaticano e pelo ministro das relações exteriores do Brasil, presentes o papa e o presidente brasileiro. Em agosto de 2009 a concordata foi homologada pela Câmara dos deputados, sob a forma de um decreto legislativo, e, em outubro, também pelo Senado. Cento e vinte anos depois do decreto no. 119-A/1890, que instituiu a laicidade republicana, a concordata Brasil-Vaticano foi promulgada pelo presidente Lula mediante o decreto no. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010.⁹²

Parece, então, que o país está revivendo a sua história: a Igreja firmando com o Estado um tratado que possibilita privilégios especiais na educação e em muitos outros campos.

Três artigos da concordata tratam de temas especificamente educacionais, mas o artigo 11 é o mais desconcertante. Ele diz que o ensino religioso católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental.⁹³

Esse artigo 11 vai de encontro o que diz o artigo 33 reformado da LDB, que estabelece que a disciplina em questão seja determinada pelo sistema de ensino após ouvir as entidades civis. Em princípio, poderia acontecer de não ocorrer o ensino da religião

⁹⁰ BRASIL. Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 28 fev. 2016. p. 1.

⁹¹ SERRA, Prefeitura Municipal da. *Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos*. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008. 300p. p. 50.

⁹² CUNHA, 2011, p. 15.

⁹³ CUNHA, 2011, p. 15.

católica ou de qualquer outra religião caso optasse-se por um conteúdo de cunho histórico ou sociológico.⁹⁴

De outro lado, agora grupos menores de católicos, protestantes, espíritas, religiões afro-brasileiras e de outras crenças defendem que a educação religiosa deve ser ministrada em comunidades de fé ou em ambientes familiares, não na escola:

Foi assim que, em 2009, esboçou-se uma inédita frente laica, juntando crentes e não crentes. Se, na última década do século XIX a laicidade do Estado foi uma plataforma política de elite, na primeira década do século XXI, configura-se uma nova plataforma, mas com base de massa, algo sem precedentes na história do Brasil. A grande novidade é que, ao invés de se rejeitar toda e qualquer religião, é a própria dinâmica do campo religioso que contribui para induzir essa nova laicidade.⁹⁵

Nas instituições educacionais da rede estadual do Espírito Santo, o Ensino Religioso é assegurado pelo Decreto Estadual nº 1735-R, de 26 de setembro de 2006. Este reconhece e credencia o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Espírito Santo (CONERES) como organização civil representativa para a disciplina de Ensino Religioso em todo o Estado do Espírito Santo, e também pelo Decreto nº 173-R, de 26 de setembro de 2006, que prescreve sobre a oferta da disciplina nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Espírito Santo:⁹⁶

O CONERES é uma instituição multiconfessional e tem atuado também na formação de professores de Ensino Religioso, por meio de cursos, e no reconhecimento de pós-graduações lato sensu de Ensino Religioso. Busca discutir entre as religiões a melhor maneira de levar a questão religiosa de modo humanizador, sem discussões doutrinárias. O Conselho é composto por representantes de Instituições religiosas reconhecidas pela sociedade.⁹⁷

Este percurso histórico evidencia que a laicidade da escola pública é uma questão atual que ainda gera dúvidas. Desse modo, esta dissertação teve como objetivo conhecer e analisar as falas das profissionais de educação de um CMEI da Serra a respeito do que pensam sobre a presença da religião em um espaço público de Educação Infantil. Assim, para melhor analisar esses discursos, propus-me a descrever compreensivamente no capítulo a seguir quais e como foram as concepções e os

⁹⁴ CUNHA, 2011, p. 15.

⁹⁵ CUNHA, 2011, p. 16.

⁹⁶ SERRA, 2008, p. 50.

⁹⁷ SERRA, 2008, p.50.

discursos a respeito da educação na primeira infância que estiveram presentes na história da Educação Infantil no Brasil e que marcaram seu percurso até a atualidade, com a religião em foco.



2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELIGIÃO

[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.
(Leontiev)⁹⁸

Entendendo o ser homem como resultado das suas relações sociais, e a cultura sendo a construção e transformação dessas relações pela própria humanidade ao longo do tempo, conclui-se, então, que nada é mais importante para entender o que se passa na atualidade do que olhar para o passado. Faz-se necessário estabelecer um olhar crítico com relação a história e entendendo que somos reflexo dela. Assim, o presente não pode ser entendido apenas com o que se observa neste instante, mas por um olhar atento às condições que a história nos apresenta.

Dessa forma, foi apresentado no primeiro tópico deste segundo capítulo o percurso histórico da educação oferecida para a primeira infância no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até a contemporaneidade. Sendo observado que essa oferta é composta por diversas condições, interesses e concepções, e que a Igreja, principalmente católica, estabeleceu-se como grande interessada.

No segundo tópico deste capítulo, ainda explanando sobre o campo da educação infantil, porém delimitando o espaço para a cidade em que a pesquisa foi realizada, Serra-ES, foi analisado o documento de orientação curricular do município para então entender como a história nacional repercutiu nesse local, focando a temática da religião.

2.1 A presença da religião na história da Educação Infantil no Brasil: Quais discursos se propagaram nesse percurso?

Com a chegada dos jesuítas no período da colonização portuguesa, começaram-se as escolas jesuítas, que

⁹⁸ LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte. 1978, p. 261.

eram poucas e, sobretudo, para poucos. Se as crianças indígenas tiveram acesso a elas, o mesmo não podemos dizer das crianças negras, embora saibamos que alguns escravos aprendiam a ler e escrever com os padres. O ensino público só foi instalado, e ainda assim, mesmo de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII.⁹⁹

Era interesse dos jesuítas catequizar essas crianças para que suas almas fossem alcançadas. Os ensinamentos eram destinados aos índios e órfãos. Mesmo que fossem ensinados a ler, escrever e contar, o preceito religioso era tido como diretriz de todos os ensinamentos.¹⁰⁰ “Obviamente, a Companhia de Jesus não teve a exclusividade desse ensino [...] de qualquer modo, os jesuítas ocuparam um papel central em todo esse processo.”¹⁰¹

Nos primeiros anos da República, esses movimentos educacionais saíram da ideia de abrigar órfãos e índios e passaram a ter atividades relacionadas ao âmbito da saúde, higiene e Lei. O serviço de atenção destinado às crianças pequenas no Brasil tem seu modelo inicial inspirado nos países europeus, havendo uma divisão nos atendimentos oferecidos às crianças de classes sociais diferentes¹⁰²:

As creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional.¹⁰³

Assim, as creches (em sua maioria de orientação filantrópica e/ou religiosa) atendiam apenas ao cuidado físico, da saúde, da alimentação, da higiene e do comportamento das crianças. Já o jardim de infância, de orientação froebeliana¹⁰⁴, voltava-se para o

⁹⁹ DEL PRIORE, M. *A criança negra no Brasil*. In JACÓ-VILELA, AM. and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232–253. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016. p. 236.

¹⁰⁰ BRANCO, 2012. p. 54.

¹⁰¹ CHAMBOULEYRON, R. *Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista*. In: DEL PRIORE, M. (org). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 74, 75.

¹⁰² CORSINO, P.; DIDONET, V.; e NUNES, M. F. R. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa, 2011, p. 17

¹⁰³ CORSINO; DIDONET e NUNES, 2011, p. 17.

¹⁰⁴ Friedrich Froebel foi o criador dos jardins de infância; seus princípios filosóficos apontam um espírito profundamente religioso, suas ideias reformularam a educação. A essência de sua pedagogia centra-se nos princípios educacionais da atividade e da liberdade.

desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo da criança através de atividades lúdicas, explorando expressões próprias e individuais dos pequenos.¹⁰⁵

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.¹⁰⁶

Assim, as entidades que recebiam esses recursos, que em sua maioria eram de orientação filantrópico e/ou religiosa, buscavam arrecadar financiamento e até mesmo trabalho voluntário para as instituições que prestavam cuidado à primeira infância das classes mais afortunadas. Havia sempre o intuito de estabelecer vínculos de interesses políticos e religiosos.¹⁰⁷

Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais, embora as propostas de atendimento daquelas não visassem a promovê-las a ponto de alcançar o mesmo status socioeconômico; visavam antes a que fossem sadias, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido.¹⁰⁸

As primeiras instituições educacionais para a Educação Infantil são os jardins de infância, implantados primeiramente no Rio de Janeiro, nos anos de 1875, 1894 e 1909, e depois em São Paulo no ano de 1896. Com os jardins de infância, foi criado um curso para a formação de professoras que atendessem aos ideais dessas instituições. Sempre localizadas nos principais centros da época, tinham como público as crianças de classes média e alta.¹⁰⁹

Logo depois, foi dado início a uma ação do âmbito privado, vindo da área da saúde, porém com uma visão de assistência que compreendia a criança por completo. O

¹⁰⁵ CORSINO; DIDONET e NUNES, 2011, p. 18.

¹⁰⁶ KUHLMANN, M. Jr. *Histórias da educação infantil brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2000, p. 8.

¹⁰⁷ BRANCO, 2012, p. 55.

¹⁰⁸ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 18.

¹⁰⁹ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 19.

Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil foi iniciado no Rio de Janeiro em 1880 pelo médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho, integrante convicto da luta por um Estado comprometido com a organização de atendimento públicos para as crianças.¹¹⁰

Ao Instituto foram atribuídos objetivos bastante amplos e diversificados: (a) atender aos menores de 8 anos, (b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, (c) regular o serviço das amas de leite, (d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos, (e) atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, (f) criar maternidades, creches e jardins de infância.¹¹¹

Um acontecimento historicamente significativo para a Educação Infantil é o I Congresso de Proteção à Infância, que ocorreu no ano de 1922. Este direcionou os olhares para a urgência de superar a ideia, então válida, de entregar o trabalho de atendimento às crianças pequenas às instituições privadas de organização filantrópica e/ou religiosa. Ele acarretou, assim, em outros movimentos com a mesma visão.¹¹²

No Congresso Nacional de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1933, Anísio Teixeira chamou a atenção para a necessidade de transcender a visão restrita da criança pré-escolar ao seu aspecto físico e de saúde, uma vez que o desenvolvimento implicava formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação.¹¹³

Em 1932, iniciou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia pontos importantes para a educação. Segundo ele, tal educação deveria ser pública, sem custo para a comunidade atendida, obrigatória e laica. Ele entendia a educação pré-escolar como um integrante de base do sistema educacional.¹¹⁴ O programa de educação do Manifesto dos Pioneiros também ligava as instituições ao prever o

desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares.¹¹⁵

¹¹⁰ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 19.

¹¹¹ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 19.

¹¹² CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 20.

¹¹³ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 20; 21.

¹¹⁴ BRANCO, 2012, p. 56

¹¹⁵ FARIA, A. L. G. de, (1990). *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999, p. 30.

Com o tempo, esse título deixa de vincular a escola maternal como aquela para os pobres, em contradição ao jardim de infância, passando a ser definida como a instituição que atenderia as crianças dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim de infância receberias as crianças de 5 a 6 anos. Depois, essa divisão etária irá incorporar aos nomes das turmas em escolas com crianças de 0 a 6 anos “berçário”, “maternal”, “jardim” e “pré”.¹¹⁶

No ano de 1940, o governo federal elaborou o Departamento Nacional da Criança (DNCr), no domínio do Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp).¹¹⁷

Sua finalidade era coordenar as atividades relacionadas à maternidade, à infância e à adolescência, em parte coincidente com a função do Departamento da Criança, de Moncorvo Filho, que funcionara até 1938. Quando a saúde passou a ser competência de um ministério específico, separando-se da educação, em 1953, o Departamento Nacional da Criança ficou no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1970, foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil e hoje suas atribuições estão situadas na Coordenação de Saúde Mental.¹¹⁸

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) tem uma participação importante na trajetória dos princípios de cuidar e educar, posto que, sendo uma unidade da Assistência Social, introduziu projetos de creches que englobavam o componente da educação pré-escolar.¹¹⁹

Criada em 1942, com a finalidade de assistir as famílias dos soldados enviados à Europa para lutar na Segunda Guerra Mundial, somente em 1946 ela teve seu objetivo voltado para a maternidade e a infância. Fazia convênios com secretarias de Assistência Social dos estados e com associações comunitárias para atendimento de crianças de 0 a 6 anos, em áreas de pobreza. Nos primeiros tempos, predominava o aspecto assistencial e de saúde.¹²⁰

No ano de 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, elaborado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Saúde, elemento que era responsável também pelas creches, aponta igrejas de diversas denominações para a instalação dos

¹¹⁶ KUHLMANN, 2000, p. 9.

¹¹⁷ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 21.

¹¹⁸ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 21.

¹¹⁹ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 24.

¹²⁰ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 24.

Centros de Recreação, como um projeto de urgência para receber as crianças de 2 a 6 anos.¹²¹

A elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais. Embora o plano falasse em medidas de emergência, pouco se realizou, sem que ocorresse a sua implantação efetiva: durante a década que se segue, prevalece o tratamento da política social como assunto de polícia. É de se supor, entretanto, que após esse sinal verde às religiões, a igreja católica tenha-se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc.¹²²

Vê-se que a introdução de estruturas internacionais, de uma parte, apertou o governo para voltar-se para as crianças menores. De outra, todavia, fortaleceu e impulsionou a admissão de modelos de custo menor e vasto alcance, contando com serviço voluntário ou mal remunerado e, com isso, pouco qualificado. Justificava que era necessário agir de modo urgente, dada a proporção dos problemas e a emergência de sua solução.¹²³

Um ano depois, em 1968, aconteceu o I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, no Rio de Janeiro, articulando o DNCr, a Omep, a LBA, a Funabem, a Secretaria de Educação do estado da Guanabara e o UNICEF. Este encontro evidenciou¹²⁴:

(a) a necessidade da perspectiva interdisciplinar para atendimento adequado à criança, (b) a ajuda das mães nos serviços psicopedagógicos da pré-escola, (c) a relação do estado nutricional e da saúde infantil com o desenvolvimento global da criança, (d) a necessidade de educadores em qualquer serviço à criança pré-escolar, (e) a necessidade de confluir e articular os estudos da psicologia, da pediatria, da linguística e da sociologia, para formar a visão mais completa e adequada da criança pequena e, finalmente, (f) a exigência de que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar.¹²⁵

Pode-se observar que estava bem concretizada a ideia da urgência de políticas integradas, de ações conectadas, voltadas para a criança em seu todo, articulando cuidados físicos, alimentação, saúde, assistência social, psicológica e educacional.¹²⁶

¹²¹ KUHLMANN, 2000, p. 9.

¹²² KUHLMANN, 2000, p. 9.

¹²³ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 22.

¹²⁴ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 22.

¹²⁵ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 22.

¹²⁶ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 22.

As propostas do governo estavam se estabelecendo nas políticas sociais, mas mantinham suas atividades marcadas por atitudes de compensação e de caráter assistencialista, desordenadas e descontínuas, realizadas por instituições filantrópicas.¹²⁷

[...] até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.¹²⁸

Surge, então, o Projeto Casulo em 1977, e começa nesse momento uma inversão dessa tendência, procurando, assim, o equilíbrio com a vertente da educação. O projeto foi a maior iniciativa da LBA, tanto em número de crianças recebidas quanto por sua abrangência pelo Brasil. Sua referência era seguir o discurso que estava em vigor no momento, o de atendimento de crianças pobres, com vasta cobertura, pequeno custo e participação significativa da população.¹²⁹

O projeto tinha como supervisor Ulisses Gonçalves Ferreira, que estimava como maior o princípio de que: “Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas”.¹³⁰ Embora o projeto estivesse firmado na área da assistência, tinha um programa educacional bem estruturado e organizado.

Depois de usarem desnecessariamente e por muito tempo o dinheiro destinado à educação, a proposta do regime militar era de atender às crianças de maneira mais barata, com¹³¹

Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade ‘sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80.¹³²

¹²⁷ BRANCO, 2012, p. 56.

¹²⁸ KUHLMANN, 2000, p. 8.

¹²⁹ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 24.

¹³⁰ VIEIRA, L.M.F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG. 1986. p. 272.

¹³¹ KUHLMANN, 2000, p. 11.

¹³² KUHLMANN, 2000, p. 11.

Em 1974, a Educação Infantil entra no Ministério da Educação com a fundação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, em seguida é alterada para Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre) e, mais adiante, passa para Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi). Na mudança administrativa do Ministério da Educação, a Coedi encontra-se na Secretaria de Educação Básica.¹³³

No final dos anos 70, as mulheres que trabalhavam nos grandes centros se estruturaram em uma organização que apresentava a necessidade de terem seus filhos menores em creches, para que pudessem executar seus trabalhos fora de casa.¹³⁴

Surgiu o Movimento de Luta por Creche, que alcançou visibilidade social, causou impacto nos meios de comunicação e exerceu pressão sobre o governo. Desde o início, as mulheres-mães queriam mais do que 'um lugar para deixar os filhos' durante as horas de trabalho. Insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional na creche.¹³⁵

Com isso, as creches para crianças logo após seu nascimento deixam de ser uma reivindicação apenas das mães pobres e passam a ganhar uma abrangência social muito maior, como:

O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição¹³⁶

Assim, no início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos.

Em parecer do Conselho Federal de Educação de maio de 1981, Eurides Brito da Silva apontava diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar, em que incluía as crianças de 0 a 3 anos, mesmo que ainda atendidas no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Previdência (Vilarinho, 1976, p. 134)¹³⁷

¹³³ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 27.

¹³⁴ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 26.

¹³⁵ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 26; 27.

¹³⁶ KUHLMANN, 2000, p. 12.

¹³⁷ KUHLMANN, 2000, p. 12.

Na Constituição Federal de 1988, as crianças são referenciadas como sujeitos(as) de direitos, cidadãos(ãs) que devem ter os direitos respeitados e garantidos, independentemente de qualquer situação.

Para reunir instituições, organizar um movimento e coordenar estudos e debates para a construção de uma proposta sobre a criança, a ser apresentada à Assembleia Nacional Constituinte, foi criada uma comissão interministerial com participação expressiva das organizações sociais que tinham interesse direto na criança. Ela foi a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC). Sua composição traduzia o propósito da articulação interinstitucional e intersetorial, não apenas da Educação com a Assistência e a Saúde, mas com os demais órgãos governamentais que tinham competências relativas à criança e com organizações da sociedade civil que representavam diferentes áreas de atuação social.¹³⁸

A criação da Comissão Interministerial partiu do Ministério da Educação, que convidou os ministérios das outras áreas. Assim, em 1986, a comissão foi organizada pelos representantes dos seguintes ministérios:

da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Cultura, do Trabalho, do Planejamento e das seguintes organizações sociais: Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Organização Mundial para a Educação Pré-escolar/Brasil (Omep), Pastoral da Criança e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC). A coordenação foi atribuída ao coordenador da Coepre, que representava o MEC na Comissão.¹³⁹

Com a Constituição de 1988, a educação passa a ser direito de toda pessoa a partir do nascimento. Sendo assim, a Educação Infantil é agora entendida como direito da criança, opção dos(as) responsáveis e dever do Estado. Assim, é aberto um caminho para outras leis: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, mais tarde, a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas).¹⁴⁰

A Constituição de 1988 sofreu, então, mudanças com relação ao atendimento educacional. Os incisos I e VII do Artigo nº 208, foram modificados pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. O inciso I altera a obrigatoriedade da Educação Básica,

¹³⁸ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 28.

¹³⁹ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 29.

¹⁴⁰ CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 30.

que passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade, assim como ratifica a oferta sem custo a todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade devida. Ademais, o inciso VII estabelece que o atendimento aos alunos(as) em todas as etapas da Educação Básica terá programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.¹⁴¹

A Constituição brasileira estabelece a democracia de direito, tendo entre seus princípios a liberdade e a igualdade, que só podem ser efetivadas em um espaço público que proporcione a neutralidade em relação à autonomia de expressão, de crença, de orientação sexual, etc.

Diante desta breve exposição, foi possível conhecer e compreender quais e como foram as concepções de infância e os discursos que estiveram presentes na história da Educação Infantil e que marcaram esse percurso até a atualidade. Muitas conquistas foram alcançadas, contudo diversas outras ainda têm de ser debatidas, principalmente as com relação à presença da religião no ambiente escolar. Passamos agora a conhecer como se deu essa realidade no município onde a pesquisa foi realizada, Serra-ES.

2.2 A Orientação Curricular do Município da Serra de Educação Infantil e Ensino Fundamental: A religião na educação da primeira infância em foco

Este documento norteador para os(as) profissionais da educação da Serra foi construído articulando a participação dos(as) profissionais que estavam nas escolas, Secretaria de Educação, representação do Juizado de Infância da Serra, Promotoria de Justiça, Sindicato dos(as) Professores(as), Conselho Municipal de Educação e outros, por meio de estudos, devolutivas e fóruns. Tiveram como norteadora a perspectiva sócio-histórica, refletindo “[...] os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais existentes no município da Serra e, ainda, como a escola pode considerar a diversidade cultural existente [...]”.¹⁴²

¹⁴¹ BRANCO, 2012. p. 59.

¹⁴² SERRA, 2008, p. 34.

Olharemos para este documento buscando conhecer como o município compreende a presença da religião na Educação Infantil. Começamos por apresentar como se deu o início da Educação Infantil no município da Serra. Assim,

[...] a educação infantil, no município da Serra, teve como marco inicial a década de 1980, como atendimento às crianças de seis anos de idade nas Classes de Educação Pré-Escolar, inseridas nas unidades de EF, espaços cedidos pela rede estadual e/ou alugados pela Prefeitura Municipal. Nesse período, a Secretaria de Ação Social, em sua reestruturação, inseriu o departamento de Creches, priorizando o atendimento à criança de zero a seis anos.¹⁴³

Todo esse movimento na década de 80 repercutiu até a década de 90, influenciando a procura por melhorias na qualidade do atendimento e na construção de novos centros de educação infantil, entendendo o ensino para as crianças menores como necessário para a população serrana. Então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), no inciso V do artigo 11, estabeleceu que os municípios deveriam ter como prioridade o Ensino Fundamental e ofertar a Educação Infantil em creches e pré-escolas. Assim, em 2000, um grande avanço é alcançado.¹⁴⁴

[...] a educação infantil municipal passa a integrar a Secretaria de Educação, que assume todas as competências e responsabilidades inerentes a esse nível do processo educativo, coordenado pela Divisão de Educação Infantil (DEI), em regime de cooperação com a Secretaria de Promoção Social (SEPROM).¹⁴⁵

Com isso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental passaram a ser geridos pelo sistema municipal de educação, mobilizando suas especificidades e demandas, articulando as ações necessárias. “Tomando as instituições como um lugar construído a partir das relações vividas, cujo foco do trabalho é o respeito às infâncias em suas múltiplas expressões e dimensões [...]”¹⁴⁶

É nessa perspectiva que a orientação curricular municipal caminha, considerando o ambiente escolar um espaço de construção coletiva entre estudantes, comunidade e escola, onde os saberes são articulados e realizados. Apontava, ainda, que se deve valorizar no ambiente escolar “a diversidade, dar ênfase à cooperação e à participação,

¹⁴³ SERRA, 2008. p. 33.

¹⁴⁴ SERRA, 2008. p. 33.

¹⁴⁵ SERRA, 2008. p. 33.

¹⁴⁶ SERRA, 2008, p. 33.

construir conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para a formação de um estudante solidário, crítico, ético e participativo”.¹⁴⁷ Entendeu-se que “a criança é um sujeito social e histórico que está inserida em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele.”.¹⁴⁸

Pensando nas crianças e nas culturas, mundos, vidas e crenças que cada uma traz para o espaço coletivo, público, educacional, laico e democrático que deve ser a escola, e entendendo que o próprio conhecimento é uma maneira de produção cultural que envolve todas essas formas de viver e entender a vida, o currículo da Serra apresenta, então, como indispensável que a escola realize o diálogo entre todas as diversas formas de conhecimento: os artísticos, culturais, religiosos, dentre outros, que estão inseridos na realidade dos educandos.¹⁴⁹

Dessa maneira, a qualidade do trabalho realizado na escola está vinculada à capacidade de interação entre os diálogos, à cooperação entre as pessoas, à troca de saberes, ao embate de pontos de vista. Ademais, deve-se entender que no contexto escolar as relações sociais se estabelecem como condições essenciais para a produção de saberes e, assim, formação de qualidade para o(a) aluno(a).¹⁵⁰ Afinal, a interação é infinita; e o conhecimento, sem fim, por isso, estamos sempre construindo novos saberes. Sobre isso, Maturana afirma, “Aprendemos vivendo e vivemos aprendendo”.¹⁵¹

Pensando nessas práxis dentro da escola, de construção coletiva dos saberes, não se pode esquecer do currículo escolar, que pode se configurar no currículo prescrito, no vivido e até mesmo no oculto.

A compreensão da construção do currículo como um campo de possibilidades, com dinâmicas de configurações que perpassam a relação com a diferença cultural, pode contribuir na legitimação do conjunto de conhecimentos que são

¹⁴⁷ SERRA, 2008, p. 38.

¹⁴⁸ BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2006, p. 13.

¹⁴⁹ SERRA, 2008, p. 45.

¹⁵⁰ SERRA, 2008, p. 45.

¹⁵¹ MATURANA, H. R. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2001, p. 12.

necessários ao trabalho escolar, referenciados na comunidade em que estamos inseridos.¹⁵²

O compromisso com as diferenças culturais no espaço escolar evidencia, assim, o dever da escola em pensar sobre a relação entre o currículo vivido, oculto e o prescrito, “possibilitando a eliminação da ideia de currículo apenas como um documento, colocando-o como uma rede de saberes/fazer dos sujeitos envolvidos no trabalho da escola”.¹⁵³

Reconhecer esse posicionamento significa declarar que a escola necessita conversar com as diferenças e partir delas, e que a educação precisa ser intercultural, reconhecendo as diversidades que existem ao nosso redor. Assim, pensa-se em uma escola em

[...] que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações.¹⁵⁴

O documento orientador do município da Serra entende, então, a urgência de pensar o currículo da escola na perspectiva das redes de saberes e fazeres, ou seja, na construção do conhecimento; “não como um produto, mas como uma obra que é criada e recriada sempre, não existindo, pois, uma racionalidade portadora de verdades únicas e absolutas, mas racionalidades plurais, diversas, múltiplas”.¹⁵⁵

Para que tais objetivos se realizem, é necessário entender que a educação intercultural é formada por princípios que ultrapassam o trabalho pedagógico limitado ao ambiente escolar ou à sala de aula. “São elementos para uma política pública de educação, significando ter esperança no compromisso com a transformação da sociedade.”¹⁵⁶ A educação intercultural deve estar centrada na discussão das políticas públicas porque, se não, a educação continuará na posição de quem deixa o outro entrar e fazer o que

¹⁵² SERRA, 2008, p. 51.

¹⁵³ SERRA, 2008, p. 51.

¹⁵⁴ REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 118.

¹⁵⁵ SERRA, 2008, p. 65.

¹⁵⁶ SERRA, 2008, p. 69.

lhe apraz em um espaço que comprovadamente não é dele. E, assim, continuaremos a reforçar a cultura do poder.

Qual é a cor da maioria de nós que somos profissionais da educação? Que religião professamos? Quais são as nossas vestimentas? A que tipo de lazer e de atividade cultural temos acesso? Que músicas escutamos? Quais são os nossos desejos e sonhos? Com essas questões, queremos discutir que, às vezes, nossas escolas têm muito mais a 'cara', a identidade dos adultos do que a das crianças.¹⁵⁷

E por quê? Por que se permitiu por tanto tempo e ainda continua sendo consentida a aceitação no ambiente estudantil somente daqueles que compreendem os símbolos, os conhecimentos, os princípios e a cultura da maioria. E quanto aos outros?

Tratando de Educação Infantil, o documento orientador do município da Serra não estabelece a educação religiosa nessa etapa, mas não deixa de mencionar em seu documento a preocupação com esse nível. Além disso, ele esclarece que seus conteúdos devem ser considerados, com o intuito de desfazer o domínio de um ensinamento religioso com o intuito de conversão, tendo em seu lugar a troca e a construção de saberes — e por que não saberes religiosos?

Cabe ressaltar que, apesar de essa disciplina não fazer parte da matriz curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua concepção de área e seus conteúdos devem ser levados em consideração, nesses níveis de ensino a fim de se evitar o proselitismo religioso na escola.¹⁵⁸

Assim, o município entende os saberes religiosos como conteúdos escolares que devem ser abordados como componentes da cultura e elementos integrantes da organização da sociedade, elementos estes que formam e caracterizam o(a) aluno(a) serrano(a). Entendem também que é nessa construção de saberes que se trabalha a compreensão da diversidade cultural/religiosa.

[...] todas as religiões podem ser tratadas como conteúdos escolares, uma vez que o sagrado compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades, incluindo aquela da qual o educando da Serra faz parte. Neste sentido, as diferentes religiões devem ser abordadas como uma das formas de expressão cultural das sociedades, possibilitando assim a ampliação da compreensão da diversidade cultural.¹⁵⁹

¹⁵⁷ SERRA, 2008, p. 69.

¹⁵⁸ SERRA, 2008, p. 148.

¹⁵⁹ SERRA, 2008, p. 148.

Sabendo que o currículo prescrito do município da Serra não estabelece o ensino da religião para a primeira infância, surge a seguinte pergunta: e no currículo vivido e oculto, como se dá a presença da religião no ambiente escolar de Educação Infantil? Tomo novamente como base o documento em questão, que entende que a escola precisa conversar com as diferenças e que é necessária a relação entre o currículo vivido, oculto e o prescrito, como uma rede de construção mútua de saberes dos envolvidos no trabalho da escola. Lanço ainda outro questionamento: qual seria a postura mais adequada para se trabalhar com as diferenças religiosas em um CMEI segundo a perspectiva dos profissionais que atuam nesse espaço? Veremos no próximo capítulo o que os profissionais de educação de um CMEI da Serra têm a dizer sobre tais questões.



3 OS DISCURSOS DE PROFISSIONAIS DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA PRESENÇA DA RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Compreendendo a partir de Demo que pesquisa é “[...] a atividade científica pela qual descobrimos a realidade.”¹⁶⁰ e através de Silva¹⁶¹ que a metodologia se preocupa em estabelecer formas de como se chegar a essa realidade, propus-me neste capítulo a descrever minuciosamente a respeito da natureza, método e a técnica de coleta de dados escolhidos para a realização desta pesquisa, assim como a importância da sua utilização para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados.

Em seguida, apresento o material coletado na pesquisa de campo na perspectiva de conhecer e analisar as falas das profissionais de educação de um CMEI da Serra a respeito da presença da religião em um espaço público de educação infantil. Embasada nos teóricos que deram sustentação a esta dissertação, mais do que analisar os dados, me proponho nesse trabalho a dialogar com eles. Pois, “utilizar a teoria dialógica de Bakhtin [...] é conversar com o enunciado, e não analisá-lo como um objeto inanimado.”¹⁶²

3.1 Caminho Metodológico: A pesquisa com grupo focal

Após a revisão de bibliografia, entendeu-se que a pesquisa deveria ser de natureza qualitativa por compreender que os números ou as estatísticas não seriam suficientes para atingir os objetivos da pesquisa, que teve com pretensão explorar e interpretar os significados e as dimensões das opiniões e representações acerca da temática da presença da religião na Educação Infantil através das falas das educadoras que atuam nesta etapa educacional. Assim, Michel aponta que,

¹⁶⁰ DEMO, P.; Introdução à metodologia da ciência. 2ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1987. 118 p. p. 23.

¹⁶¹ MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: Um guia prático para acompanhamento de disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2015, p. 34.

¹⁶² SILVA, 2013, p. 69.

[...] a pesquisa qualitativa carece de que os fenômenos sociais sejam interpretados à luz do contexto, do tempo, dos fatos e análise de todas as interferências. O ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas.¹⁶³

Já definidos os objetivos, estabelecida a teoria e delimitada a natureza da pesquisa, o método aparece de maneira a auxiliar a lógica da investigação teórica; vem para responder e solucionar o questionamento proposto. A técnica vem para apresentar a melhor forma de coletar e analisar os dados da pesquisa.¹⁶⁴ O método utilizado nesta pesquisa para que os objetivos fossem alcançados foi o da dialética que é:

por definição, a arte de discutir e, segundo a filosofia antiga, a argumentação dialogada. Pode-se melhor entendê-lo como sendo um método válido para todas as formas de investigação e áreas do conhecimento, na medida em que ele é, por definição, a arte de discutir, a argumentação dialogada.¹⁶⁵

Assim, “a dialética, portanto, é a arte da discussão; método de perguntas e respostas; de argumentação, contra-argumentação, discussão, levantamento de contradições”.¹⁶⁶

Enquanto o método é o caminho, a técnica é o recurso utilizado para coletar os dados; é a maneira mais apropriada para se reunir informações de relevância para a pesquisa. Ela é usada no instante em que o pesquisador faz contato com as fontes que darão a visão da realidade sobre o objetivo da pesquisa.¹⁶⁷

Dessa maneira, a técnica utilizada na pesquisa foi a de grupo focal, que é “Conhecida como entrevista em profundidade”.¹⁶⁸ Ela é assim conhecida porque essa técnica “permite que pessoas que vivenciam o mesmo ambiente possam manifestar de forma livre e clara seus anseios, dificuldades, e assim, contribuir para o aperfeiçoamento de padrões, produtos, comportamentos etc”.¹⁶⁹

¹⁶³ MICHEL, 2015, p. 40.

¹⁶⁴ MICHEL, 2015, p. 60.

¹⁶⁵ MICHEL, 2015, p. 63.

¹⁶⁶ MICHEL, 2015, p. 63.

¹⁶⁷ MICHEL, 2015, p. 97.

¹⁶⁸ MICHEL, 2015, p. 89.

¹⁶⁹ MICHEL, 2015, p. 89.

Para Cruz; Moreira; Sucena, o procedimento de grupo focal na pesquisa social busca “uma postura crítica e dialética, visando à superação dos pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas”.¹⁷⁰

Assim, o grupo pesquisado deve apresentar características comuns e compreender o foco da discussão para, estimulado pelo(a) moderador(a) do grupo, discutir sobre o propósito da pesquisa, evidenciando experiências e relacionando suas ideias, sentimentos, problemas, soluções, resoluções etc.¹⁷¹

Decorre dessas necessidades a relevância de o(a) pesquisador(a) estar totalmente preparado para aplicar essa técnica. No grupo focal, o(a) pesquisador(a)/moderador(a) elabora um roteiro, no qual coloca aspectos variáveis e peculiares para coletá-los e analisá-los após a aplicação. O processo requer muita atenção, empregando análises críticas para preservar-se de manipulações pelo grupo ou deformações de entendimentos.¹⁷²

Desse modo, o(a) moderador(a) elabora um ambiente no qual os(as) participantes relacionam-se, argumentando suas próprias opiniões e até influenciando as opiniões dos(as) outros(as) participantes, em um local em que a diversidade de ideias é mais valorizada do que ideias em comum. E sendo também observador(a), o(a) pesquisador(a) deve ficar atento à interação do grupo, tal como perceber e analisar toda interferência, buscando desvendar objetivos pessoais e comportamentos verdadeiros.¹⁷³

Assim, a principal característica do grupo focal está no fato de ela trabalhar com a análise por meio da fala dos participantes, permitindo que eles mostrem concomitantemente suas convicções, perspectivas e expectativas sobre o assunto específico. As informações elaboradas ou aprofundadas são, portanto, de cunho qualitativo.¹⁷⁴ Desse modo, “a ‘fala’ que é trabalhada no grupo focal não é meramente

¹⁷⁰ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002. p. 2.

¹⁷¹ MICHEL, 2015. p. 89.

¹⁷² MICHEL, 2015. p. 89.

¹⁷³ MICHEL, 2015. p. 90.

¹⁷⁴ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5.

descritiva ou expositiva; ela é uma ‘fala em debate’, visto que todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes.”¹⁷⁵

Por esse motivo, as questões levantadas pelo(a) pesquisador(a) precisam ser capazes de provocar e manter o debate entre os participantes sem que isso leve à preocupação com a formação de entendimentos concordantes. Obviamente, algumas opiniões provocam mais repercussão que outras, gerando reações convergentes e/ou divergentes. É indispensável que todos tenham possibilidades iguais de expor suas opiniões e que elas sejam trabalhadas no grupo.¹⁷⁶

O(a) pesquisador(a), no momento de mediar o debate, não deverá ser um(a) mero(a) condutor(a) e animador(a) — precisará desempenhar bem esses papéis, mas se não associar tais características ao conhecimento dos assuntos a serem discutidos, assim como dos conceitos e dos objetivos da pesquisa, dificilmente conseguirá coletar dados mais profundos, uma vez que não possuirá critério para avaliar o nível de fingimento e de ideologização presentes nas falas dos(as) participantes.¹⁷⁷

Para evitar tais problemas, manter o debate envolvente para todos e obter as informações primordiais, o(a) mediador(a) não poderá contar apenas com sua sensibilidade e criatividade, antes deverá ter um roteiro de debate que o ajudará durante o desenvolvimento do grupo focal.¹⁷⁸

O roteiro de debate é utilizado pelo(a) mediador(a) para dirigir o grupo focal. Não sendo um instrumento paralisado, mas contendo tópicos a fim de que os debates sejam bem direcionados e que nenhum tema não seja abordado, servindo como meio de apoio de memória para o mediador.¹⁷⁹

Por ser um instrumento flexível, o roteiro permite introduzir a qualquer momento do debate novos elementos. O importante é que todos os temas e seus respectivos preceitos sejam discutidos, sem que haja repetição ou eliminação.¹⁸⁰ Pois “[...] o

¹⁷⁵ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 6.

¹⁷⁶ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 6.

¹⁷⁷ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 10.

¹⁷⁸ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 10.

¹⁷⁹ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 10, 11.

¹⁸⁰ CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 12.

objetivo é que o grupo faça análises qualitativas, levante motivos, razões, propostas de soluções e visão diferenciada para os problemas apontados”.¹⁸¹

Para que a análise dos dados coletados no grupo focal seja mais precisa é necessário que os registros sejam feitos por meio de gravação e transcrição, para que nenhum dado importante seja perdido.¹⁸²

Assim, faz parte do trabalho com grupo focal a interpretação, pela qual o(a) moderador(a) avalia as falas dos participantes, considera as circunstâncias em que um comentário foi realizado, o tom e intensidade das falas; se as mudanças de opiniões durante o debate foram causadas pela pressão do grupo ou não.¹⁸³

Desse modo, conforme os(as) autores(as) citados(as) acima, trabalhar com grupo focal é receber uma grande riqueza de informações qualitativas, revelações, opiniões e experiências dos participantes. Esses dados são entregues de modo prazeroso, pois o grupo se torna um ambiente de troca de ideias sem cobrança ou avaliação.

Com relação à análise do discurso, Michel afirma que a técnica se propõe a entender as forças influentes, a ideologia e as relações de poder veladas na formação de sentidos dos discursos. Assim, essa ferramenta tenta alcançar a essência do discurso, criticando a semântica e os aspectos sintáticos. Igualmente, ela faz indagações não somente sobre o que é dito, mas também sobre o que não foi falado, no entanto fez parte do sentido da comunicação.¹⁸⁴

Como afirma Bakhtin, toda palavra contém duas faces. Ela é marcada tanto pelo fato de que deriva de alguém como pelo fato de que se conduz para alguém. Ela estabelece o produto da interação do locutor e do ouvinte. Por meio da palavra, interpreto-me em relação ao outro, assim, em conclusão, em relação à coletividade. A palavra é um tipo de ponte direcionada entre mim e os outros.¹⁸⁵

¹⁸¹ MICHEL, 2015, p. 90.

¹⁸² CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 12.

¹⁸³ BARBOSA; GOMES, 1999, p. 7.

¹⁸⁴ MICHEL, 2015, p. 88.

¹⁸⁵ BAKHTIN, 1995, p. 113.

Dessa maneira, no próximo tópico trago as análises do material coletado, na perspectiva de conhecer e entender a essência dos discursos das educadoras que atuam na Educação Infantil a respeito da presença da religião nesse ambiente escolar. Ao fazê-lo, embaso-me nos teóricos que deram sustentação a esta dissertação; mais do que analisar os dados, proponho-me a conversar com eles.

3.2 Analisando os discursos

Neste tópico, apresento o material coletado na pesquisa de campo na perspectiva de conhecer e analisar as visões das profissionais de educação de um CMEI da Serra a respeito da presença da religião em um espaço público de Educação Infantil. Para que os processos de coleta e análise de dados atingissem os objetivos da pesquisa, foi fundamental observar, ouvir, anotar e gravar os discursos enunciados pelas educadoras no grupo focal; reunir tópicos pertinentes para a discussão; utilizar um tempo favorável e um espaço adequado; debruçar-me sobre as falas transcritas a fim de interpretá-las e buscar captar os significados e sentidos no contexto e na situação registrada.

Desse modo, destaco aqui as falas dessas profissionais. E, a partir destas falas, embasada nos teóricos que dão sustentação a este trabalho, fiz as reflexões e interpretações a respeito dos discursos das educadoras para responder às questões levantadas nesta dissertação. Todo o processo de pesquisa foi um desafio. Durante o grupo focal e na análise de dados, busquei afastar o meu olhar de professora e de praticante religiosa para, dentro do possível, compreender os discursos enunciados pelos profissionais.

O grupo focal contou com a presença de seis profissionais da educação, sendo quatro professoras regentes, uma professora de arte, uma pedagoga e a diretora. Os profissionais foram identificados assim: professora A; professora B; professora C; professora D; professora de área, pedagoga e diretora. Foram utilizados onze tópicos

para o debate; o grupo focal durou cerca de 50 minutos e foi realizado na sala da diretora do CMEI.¹⁸⁶

A pesquisa começa com a mediadora apresentando o tema do trabalho e agradecendo a colaboração de todos. Começou-se então o grupo focal com o primeiro tópico que trazia a seguinte pergunta: “Como você define a religião?”. A professora A respondeu que a religião se define como “fé”, a professora de arte disse que a religião se define por ser “grupos que têm afinidade na mesma fé”, e a diretora afirmou ser “a crença de uma determinada cultura”. E os demais participantes disseram concordar com todas as falas ali ditas.¹⁸⁷

Para Geertz¹⁸⁸, a religião consiste em:

um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo suas concepções com tal aura que as disposições e motivações parecem singularmente realistas¹⁸⁹

Assim, os símbolos estão intimamente relacionados às motivações e às disposições com respeito às ações religiosas, trazendo significado no contexto e momento em que acontecem para quem as pratica. Assim, é por meio dos sistemas de símbolos que as verdades da religião são estabelecidas; são eles que causam as disposições e criam os pensamentos de ordem para o/a fiel.

O segundo tópico questionava se é possível perceber a presença de fenômenos religiosos dentro do ambiente escolar e, se sim, como ela acontecia, se era espontânea ou tinha algum objetivo pedagógico. A professora A se apressa em responder:

Depende da direção. No ano passado, eu tive um diretor ateu, então ele não permitia nada, nada de nada, pois ele alegava que se abrisse mão para a entrada de símbolos religiosos da igreja católica, deveria abrir mão para o budismo, por exemplo, mesmo que não tivesse nenhum budista no bairro. De

¹⁸⁶ Por motivo de ética, o nome do CMEI e das educadoras não foram expostos no trabalho. E, com relação ao local, o grupo focal foi realizado na sala da diretora, pois era o único local que comportava confortavelmente todas as participantes. Só foi possível realizar um encontro de 50 minutos devido a disponibilidade das participantes.

¹⁸⁷ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

¹⁸⁸ GEERTZ, C. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

¹⁸⁹ GEERTZ, 1978, p. 67.

certa forma, ele não está errado, só que era radical, o Brasil tem sua cultura, muitos falam o Pai Nosso, até os que não são católicos sabem, mas ele não deixava trabalhar. E eu já tive diretor católico que fazia até mais que muitos evangélicos com relação à religiosidade. E a criança traz isso com ela. Na minha sala, por exemplo, eu não falo o que é pecado e o que não é, mas alguns falam: 'Bater no colega é pecado né, tia?'. Eles falam muito isso: 'É pecado' e 'Não é' ou 'é de Deus' e 'Não é'. Eles vêm com isso, faz parte da vida deles.¹⁹⁰

A professora C disse que concordava com a professora A, que depende da direção e que nesse CMEI ainda não tinha visto, mas:

Na escola onde eu trabalho à tarde é gritante. A diretora é católica e na Páscoa foi feito tipo um culto para a comunidade, falou de Jesus Cristo, o que era a Páscoa para ela, e uma professora evangélica cantou dois louvores no final. Depende da direção, eu nunca tinha visto isso em nenhuma escola.¹⁹¹

Os demais professores concordaram que mesmo a legislação sendo uma para todas as escolas, conforme muda a direção também muda a concepção de como trabalhar a religião no ambiente escolar. Ademais, também afirmaram que as crianças sempre trazem aspectos da religião para dentro da escola.

Pode-se observar a naturalização do cristianismo na fala da professora A, quando ela diz que até os que não são católicos sabem o Pai Nosso. Será que todas as pessoas que não são católicas sabem mesmo o Pai nosso e querem rezá-lo? Que significado rezar o Pai nosso no ambiente escolar traria para a criança que não pertence a uma religião cristã?

O cristianismo é tão natural para a professora, que, em seu entendimento, todos sabem rezar o Pai nosso, atrelando à reza uma questão cultural do país. Ao enxergá-lo como uma questão comum a todos os brasileiros, desconsidera as religiões minoritárias que também constituem a cultura e a história do Brasil. Utilizando-se da teoria bakhtiniana, Silva aponta que “nosso enunciado estabelece relações dialógicas com tantos outros”.¹⁹² Podemos, assim, identificar nesse discurso, as vozes que dizem que o

¹⁹⁰ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

¹⁹¹ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

¹⁹² SILVA, 2013, p. 55.

“Brasil é um país cristão”, que o “Pai Nosso é uma oração universal”, dentre tantos outros atrelados a essa vertente. Trata-se de um discurso hegemônico que, como pudemos observar, vem encontrando eco durante a história da educação brasileira.

As profissionais ainda apontam para a questão do(a) diretor(a), que, dependendo da sua concepção de educação, de infância, de Estado laico e da sua opção de fé, direciona como a escola deve trabalhar a questão da religião. Faz muitas vezes sem levar em conta a legislação federal e municipal que trata desse assunto. A partir das concepções de Bakhtin, Branco aponta que, “as formas de enunciação são determinadas pelas posições hierárquicas dos interlocutores. Elas definem e modelam os comportamentos”.¹⁹³ Assim, como o diretor está em uma posição superior na hierarquia da escola, ele consegue realizar um discurso autoritário, estabelecendo as orientações de como os demais profissionais devem tratar o assunto no ambiente escolar.

Também é exposta a situação de que as crianças trazem questões da sua religião para dentro do espaço escolar, o que aprendem com a família e na religião que os pais seguem, utilizando os valores de sua crença nas situações do dia a dia. Corsaro explica que as crianças “apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”¹⁹⁴, e isso “significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa que as crianças são circunscritas pela produção cultural.”¹⁹⁵ Então, se cada criança é circunscrita pela produção cultural do seu entorno, assim como também contribui para a produção e mudança cultural, a sua cultura deveria ser valorizada, e não agrupada com a da maioria e nem mesmo com a que a direção entende ser a melhor.

No terceiro tópico, as educadoras foram interrogadas a respeito de ser possível retirar a presença da religião totalmente do CMEI. A professora B então responde imediatamente:

¹⁹³ BRANCO, 2012, p. 113.

¹⁹⁴ CORSARO, W. *O estudo sociológico da infância*. In: _____. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 31.

¹⁹⁵ CORSARO, 2011, p. 31.

Não! Você vê nitidamente no que as crianças cantam e falam a presença dos termos religiosos. As crianças chegam na segunda-feira e falam: 'Tia, fui na igreja ontem!'. Cantam sozinhas músicas religiosas! E essa questão do diretor é uma questão complexa porque acaba sendo uma imposição de cima para baixo. No ano passado, por exemplo, trabalhamos a Páscoa através da simbologia cristã, isso como cultura, porque o Brasil, apesar de ser laico, é um país católico. Esse ano a diretora pediu para nem mencionar a palavra Páscoa, o que é difícil, visto que o comércio já fala, a criança vê na televisão a palavra Páscoa. Por mais que você só trabalhe valores, você está trabalhando valores naquele momento, por quê? Por causa de uma data específica, que é a Páscoa, independentemente de você ser católica ou não. Eu não sou católica, mas como que vou falar para a criança de todos aqueles valores sem falar da palavra Páscoa?!¹⁹⁶

Todas as educadoras concordaram que não é possível retirar a presença da religião dentro do CMEI, a professora de área ainda afirma: "Impossível! Nas festas e datas religiosas comemorativas principalmente você vê isso aparecer."¹⁹⁷

Pode-se observar na fala da professora B também a questão da familiaridade com o cristianismo. Mesmo a professora afirmando que cada criança traz a sua relação com a religião para dentro da escola, ela se contradiz quando afirma que o Brasil é um país católico e se refere à religião católica atrelada à cultura brasileira como se apenas a religião católica estivesse relacionada à cultura do país. Afirma, ainda, que "o Brasil, apesar de ser laico, é um país católico", atestando que não é possível deixar de falar em religião na escola, especialmente em datas comemorativas, como a Páscoa, pois todo o entorno já fala do assunto.¹⁹⁸

Assim como na fala da professora A, as vozes que constituem o discurso da professora B são também aquelas que dizem que o Brasil é um país cristão e que desconsideram as outras religiões que compõem o cenário da cultura brasileira. Dessa maneira, foi possível perceber que as questões religiosas ditas pelas professoras foram construídas historicamente culturalmente em suas vidas, revelando um desconhecimento das tradições

¹⁹⁶ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

¹⁹⁷ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

¹⁹⁸ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

religiosas. Por exemplo, a festa da Páscoa não é uma festa católica e sim cristã, aliás, judaico-cristã, que apresenta em suas tradições, elementos de outras festas religiosas, que eram consideradas pagãs.

A quarta pergunta queria saber das educadoras se a presença da religião na Educação Infantil oferece benefícios ou prejuízos para a formação cidadã dos(as) alunos(as) e por quê. A professora A começa então respondendo:

Querendo ou não uma encontra com a outra. Eu só acho assim, tudo o que vocês falaram anteriormente eu concordo, eu sou evangélica e eu não concordo com a minha filha dançar festa de quadrilha, por exemplo. O projeto deste ano da escola dela é samba, aí um dia ela chegou dançando e cantando em casa: 'Não deixa o samba morrer, não deixa o samba acabar...'. Aí eu fui explicar a ela o que a nossa religião fala. O que foi diferente com uma aluna da minha irmã, que a mãe não deixou dançar quadrilha, mas no dia da festa mandou a menina para escola com a bíblia na mão, e ela ficou lá sentada lendo. Isso é penitencial para a criança! Assim, eu colaboro com o projeto da escola da minha filha e as pesquisas sobre o samba e tudo, eu só não quero que atrapalhe no que eu creio e ensino para ela!¹⁹⁹

A pedagoga emendou com a fala da professora e acrescentou: "Já deu problema na escola da minha filha também com relação ao tema samba por conta dos evangélicos".²⁰⁰ A professora B então pede a palavra e fala:

Os benefícios são os valores; muitas crianças já trazem alguns valores que são praticados na religião que a família segue. A comunidade católica aqui é bem forte e unida, tem uma parte evangélica também muito grande que eles se encontram na mesma igreja. O que pode trazer de ruim, por exemplo, tem religiões que são muito restritivas, e, às vezes, o pai não explica para a criança porque ela não pode ir ao aniversário do colega, comer o bolo do aniversário e participar de uma festa cultural com o tema caipira.²⁰¹

Por fim, a diretora pede para responder:

Tem esses dois lados, pode ser positivo ou negativo, depende da pessoa que vai receber. Se é uma pessoa que vai receber uma informação a respeito da religião dela, é benefício para ela, mas se, por exemplo, aí vem a comemoração

¹⁹⁹ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²⁰⁰ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²⁰¹ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

da Páscoa, para aquele que é do candomblé é prejudicial. Eu concordo em trabalhar e aceitar a religião, não ignorar, mas também não estimular. Eu tenho uma colega que ela é do candomblé e ela era pedagoga de uma escola, e chegou um aluno com o cabelo raspado e ela já sabia o que era, pois era da religião deles. Eles não falam, pois são muito discriminados, aí ele começou a sofrer *bullying* na escola. Então ela chamou a família e orientou que ele não viesse à escola nesse período, pois era um momento sagrado para eles, como se fosse um batismo deles, e as pessoas não sabiam, e o menino sofrendo *bullying* na escola. É complicado porque umas religiões são muito beneficiadas, por exemplo, como a Igreja Católica e a Evangélica, como agora tem a lei no município da Serra de poder usar músicas evangélicas na escola. Mas se pode trazer hino evangélico, por que não pode trazer um canto do candomblé?²⁰²

As educadoras acreditam que existam pontos positivos e negativos com relação à presença da religião na Educação Infantil. O ponto positivo seriam os valores que as religiões têm como fundamento, e, como ponto negativo, a questão de a família não explicar direito a religião que segue para as crianças, uma vez que algumas religiões são “mais restritivas”.²⁰³ As falas indicam que seria de responsabilidade apenas da família os conflitos vivenciados pelas crianças com relação à religião no ambiente escolar, ou por escolherem uma religião muito restritiva ou por não explicarem claramente sua religião para a criança.

Em nenhum momento as profissionais falam da questão da postura da escola, ou de um diálogo entre a escola e as famílias para saber como os responsáveis acreditam que deveriam ser trabalhadas as datas comemorativas na escola, ou até mesmo os aniversários, como foi citado acima, para evitar essas situações de constrangimentos trazidos nas falas dos profissionais. A professora A disse que discorda de a filha dançar quadrilha ou dançar samba na escola, pois o que a escola trabalha não pode prejudicar o que ela ensina para a filha em casa. Ainda assim, ela não disse em momento algum se importar ou saber o que os pais das crianças pensam sobre o que é trabalhado na escola e se a sua prática em sala de aula entra em conflito com o que é ensinado em casa.

²⁰² Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²⁰³ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

Os olhares das educadoras não foram em nenhum momento voltados para as práticas que são realizadas na escola, mas, sim, para a postura das famílias com relação à crença deles. Apenas a diretora apresenta uma fala diferente no final, quando diz que algumas religiões são mais beneficiadas que outras e por isso acredita ser melhor não trabalhar com nenhuma, para que não haja essa discriminação. Somente aí é possível observar uma abordagem com relação ao trabalho realizado na escola. No entanto, ela também não menciona a relação de um diálogo da escola com a família sobre essa questão. Para MEC & UNESCO (2000), a interação entre a família e a escola, reconhecendo a contribuição e os limites da família na educação formal, são fundamentais para diversificar o sistema de ensino e envolver as famílias nas parcerias educativas.²⁰⁴

No quinto tópico, foi levantado o questionamento a respeito de qual religião deve ser contemplada no ambiente escolar, se é a da maioria da população brasileira, a dos(as) professores(as), da comunidade onde a escola está inserida, todas ou nenhuma. A professora C começa respondendo:

Eu acho que agora nenhuma, porque quem for trabalhar vai acabar puxando para o seu lado, e não vai fazer uma fala única. Acho complicado! Acho que a gente ainda não sabe trabalhar religião na escola!²⁰⁵

E a diretora fala em seguida:

Concordo com a professora C, até mesmo porque a escola não é lugar de evangelizar ninguém. Escola é lugar de ensinar várias coisas que estão no currículo da escola, e não evangelizar. Eu também acho que não deve.²⁰⁶

As demais participantes concordaram. As duas profissionais afirmaram que nenhuma religião deve ser trabalhada no ambiente escolar, e as outras profissionais confirmaram, mas não se deram conta que em falas anteriores o grupo mencionara não ser possível retirar a religião da escola. Além disso, haviam mencionado que trabalharam durante o

²⁰⁴ MEC & UNESCO (2000). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo e Brasília: Cortez, MEC/UNESCO, p. 56.

²⁰⁵ Vide anexo. Grupo focal transcrito. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²⁰⁶ Vide anexo. Grupo focal transcrito. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

primeiro semestre a Páscoa (os valores da Páscoa) e a festa cultural caipira (que tem certa relação com a festa de São João), e que esses eventos apresentaram alguns impasses, pois algumas crianças deixaram de participar deles por motivos religiosos.

Foi também colocada a questão da oração do Pai Nosso. Igualmente, fora discutida a situação de as próprias crianças trazerem assuntos sobre a religião para dentro da sala de aula, assim como a questão da realização das festas dos aniversários das crianças, sendo que algumas não participam por causa religiosa. Como a presença da religião já está tão naturalizada para as educadoras no ambiente escolar, elas sequer perceberam que embora afirmassem ser impróprio trabalhar a religião no ambiente escolar, elas já trabalham a religião dentro da escola o tempo todo. Como afirma Velho, “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido [...]”.²⁰⁷

Na sexta pergunta, questionou-se como a religião deveria ser abordada na Educação Infantil. A professora A responde: “Sem imposição!”²⁰⁸, e em seguida a professora B fala:

Eu acho que ela deve ser trabalhada respeitando a crença de cada criança, e na medida em que ela vai se manifestando. Porque se a criança está lá cantando um louvor, aí eu vou falar com ela: ‘Você não pode cantar isso aqui só na igreja’? Eu não posso fazer isso.²⁰⁹

A pedagoga completa dizendo que deve-se: “valorizar a cultura da criança”. E todas as educadoras concordaram com o que foi dito pelas três.²¹⁰

Nesta questão, as profissionais se posicionaram com uma fala de que a religião deve ser abordada sem imposição, respeitando a crença de cada criança e que deve ser trabalhada à medida que as próprias crianças vão trazendo para a sala de aula o

²⁰⁷ VELHO, G. Observando o familiar. In: _____. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, p. 126.

²⁰⁸ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²⁰⁹ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²¹⁰ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

assunto. Valoriza-se, assim, a cultura de cada um. Todavia, esse posicionamento contradiz as falas da questão anterior, quando afirmam que não deveria ser trabalhada nenhuma religião no ambiente escolar. Ou, ainda, quando no início do grupo focal as educadoras mencionam que o Pai Nosso é uma oração que até os que não são católicos conhecem e que a oração tem a ver com a cultura brasileira; assim como as datas comemorativas de cunho religioso não têm como não serem trabalhadas em sala de aula, pois as crianças vivenciam isso fora do ambiente escolar.

As educadoras demonstraram a cada pergunta que não tinham uma opinião formada sobre o assunto, contradizendo-se em suas respostas, demonstrando não ter conhecimento do assunto, não mantendo um único posicionamento diante dos questionamentos. Segundo Orlandi, “A relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação que se faz termo-a-termo”²¹¹, pois “o sujeito da linguagem é descentrado, [...] funciona pelo inconsciente e pela ideologia”²¹². Assim, a turvação da linguagem e a função do inconsciente e da ideologia na produção de impactos de sentidos comunicou que as educadoras estão perdidas quanto a uma opinião com relação ao tema.

O tópico sete questionou se movimentos religiosos podem causar algum tipo de constrangimento para as crianças. A professora C responde fazendo uma pergunta para o grupo:

O que vocês acham de uma professora fazer oração na hora do lanche? Eu ouvi falar que no turno da manhã da escola em que trabalho à tarde, uma professora do grupo seis não deixava o menino ir ao parquinho, pois na hora do lanche ele não queria orar, alegando assim: ‘Gente os pais não ensinam a essas crianças sobre o amor a Deus, então a gente aqui na escola tem que passar isso’.²¹³

Todas as profissionais responderam que tal atitude era absurda. A professora B, em seguida, prosseguiu dizendo: “Mas essa questão de amor a Deus é assim para mim,

²¹¹ ORLANDI, 2009, p. 19.

²¹² ORLANDI, 2009, p. 19–20.

²¹³ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

mas Deus pode ser uma coisa para mim e para ele pode ser outra”. A professora A então fala: “Você não pode obrigar seu aluno a isso”²¹⁴ e a diretora completa:

A fé nem a família pode impor. Enquanto o filho é criança, ele vai levando, acompanhando, mas quando o menino cresce ele escolhe seu caminho. Eu discordo de rezar, eu rezei muito, gente, no início da minha carreira. Rezei muito mesmo, até Ave-Maria. Hoje eu não rezo mais porque eu tenho que ter respeito com quem é ateu, do candomblé, evangélico! Rezando eu estou ofendendo as outras religiões. A escola não é lugar de se impor religião.²¹⁵

Diante do questionamento da professora C, algumas profissionais se posicionaram de que é absurdo apenas a questão de a professora obrigar a criança a orar e depois puni-lo por se recusar a realizar a oração, mas não pelo fato de ela orar. Outras julgaram errado o fato de orar também, como a diretora, que afirmou já ter feito orações em sala de aula, mas hoje pensa não ser o adequado.

Esse posicionamento, agora dividido entre ser errado orar e ser errado apenas obrigar a criança a orar, vai também de encontro às falas ditas anteriormente, que apontaram que não deve ser trabalhada religião nenhuma dentro do espaço escolar. Igualmente, contraria aquelas falas que apontaram que a religião deve ser trabalhada sem imposição, respeitando a fé de cada um.

Para Orlandi, o discurso religioso tem fortes características do discurso autoritário, o qual segundo a autora é “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor coloca-se como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”.²¹⁶ Assim, a oração se estabelece como um gênero do discurso religioso, uma prática em que o fiel fala com o seu Deus e que gera sentido e significado para aquele que crê nessa ação. Desse modo, o que as falas das profissionais indicam não é conexo, pois não seria possível realizar orações dentro do ambiente escolar sem trabalhar religião ou trabalhar a oração sem imposição, respeitando a religião de cada criança.

²¹⁴ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²¹⁵ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²¹⁶ ORLANDI, 2009, p. 86.

Na questão oitava, foi perguntado se era de conhecimento das educadoras o que as famílias pensavam a respeito da presença da religião no CMEI. A professora B começou respondendo:

A questão da religiosidade é mal trabalhada por parte da família, então isso gera intolerância. Por isso a criança diz que é pecado o menino estar careca e que então ele não é de Deus. A família já passa essa intolerância. E na ficha de anamnese de matrícula da Serra não tem o campo religião, por isso não dá para saber qual é a religião de todas as crianças.²¹⁷

Então a professora C conta que:

Lá em Aracruz, uma diretora queria fazer a Páscoa, mas como o grupo de professores foi contra, dizendo que não deve impor a religião católica, ela pegou a ficha de cada criança e mostrou que a maioria era católica e impôs a festa da Páscoa na escola, ela foi contra o grupo todo!²¹⁸

E a diretora por fim comenta: “Eu nunca pensei nisso, em pesquisar sobre as religiões dos alunos”.²¹⁹

Pode-se observar que novamente as profissionais apontam para a família a culpa de não trabalhar a religião corretamente com as crianças em casa, que a questão da intolerância religiosa é mal trabalhada pelos/pelas responsáveis das crianças. Informam também que as profissionais da escola não têm conhecimento da religião das crianças, pois a ficha que é entregue para a família preencher no momento da matrícula não consta desse campo. As educadoras, contudo, nunca haviam pensado em fazer uma reunião com os responsáveis para discutir o assunto ou simplesmente solicitar que a secretária da escola incluísse essa informação na ficha. Pode-se observar, portanto, certo desinteresse pela parte das educadoras em saber o que as famílias pensam sobre o assunto e tentar alinhar o trabalho da escola com o da família. Assim, eles mantêm como defesa principal o costume de lançar a culpa sobre a família.

²¹⁷ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²¹⁸ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²¹⁹ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

Porém, a orientação curricular municipal caminha, considerando o ambiente escolar um espaço de construção coletiva entre estudantes, comunidade e escola, onde os saberes são articulados e realizados. O documento aponta, ainda, que se deve valorizar no ambiente escolar “a diversidade, dar ênfase à cooperação e à participação, construir conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para a formação de um estudante solidário, crítico, ético e participativo”.²²⁰

O tópico nono tratou sobre o(a) profissional sentir-se seguro(a) e preparado(a) para lidar com a presença da religião no ambiente escolar. A professora A responde: “A escola não trabalha a religião, e, quando trabalha, é cada um falando da sua; eu não me sinto preparada.”²²¹. A professora C concorda com a professora A e fala:

Quando é trabalhado, cada um puxa para o seu lado, eu nunca ouvi dizer o que pode e o que não pode ser trabalhado. Eu nem entendo direito o que pode e o que não pode, cada lugar é uma coisa diferente, aí eu não sei o que faço.²²²

A pedagoga completa: “Nunca tivemos formação, nada falando sobre isso aqui na serra”. As profissionais mencionaram em questões anteriores que deve-se trabalhar a religião valorizando o que as crianças trazem através de sua cultura, e sem imposição, mas respeitando a religião de cada um. Por outro lado, disseram que não deve ser trabalhada religião nenhuma, assim como apontaram que é impossível tirar a religião do ambiente escolar, que a oração do Pai Nosso e as datas comemorativas de cunho religioso fazem parte da cultura brasileira e que todas as crianças conhecem e têm acesso a esses conhecimentos fora da escola.²²³

As educadoras, então, afirmaram que o problema dos conflitos com relação à religião é da família, porém logo após indicam não saberem eles como trabalhar, que não sentem-se preparados, não sabem o que pode ou não pode ser feito, que ficam

²²⁰ SERRA, 2008, p. 38.

²²¹ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²²² Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²²³ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

perdidos. Para além disso, confessam que, quando trabalham, cada profissional privilegia sua religião. Essa confusão de pensamentos observada nos discursos das educadoras revela que os profissionais não têm uma ideia coerente de como trabalhar a religião no ambiente escolar.

Portanto, é possível perceber um grande desconhecimento acerca do assunto. Como aponta Silva, com relação a filosofia bakhtiniana

[...]os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos. Por isso, o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural. O termo *ético*, então, refere-se à vida do homem, e não ao certo ou errado.²²⁴

A questão décima perguntou se as educadoras estudaram na formação inicial ou continuada a problemática da religião no ambiente escolar, e se acreditavam ser importante que o tema fosse abordado na formação inicial. A professora A responde: “Não. Se tivesse uma disciplina que trabalhasse a respeito dessa temática facilitaria muito para o professor trabalhar na escola.”. Todos responderam que nunca estudaram, mas que entendiam ser de extrema importância que esse tema fosse contemplado na formação inicial.²²⁵

Mais uma vez foi possível averiguar que as profissionais desconhecem o assunto. Quando afirmam que nunca estudaram nada com relação ao tema, fica claro o motivo da confusão e contradição de pensamentos que eles expõem com relação à temática, sem demonstrar uma opinião fundamentada e linear do assunto.

O tópico décimo primeiro questionou se as educadoras conheciam a orientação curricular do município da Serra para a Educação Infantil, pois o documento trata sobre a presença da religião no ambiente escolar. Todas as profissionais disseram que nunca leram, a diretora então diz que tem o documento no computador da sala das

²²⁴ SILVA, 2013, p. 51.

²²⁵ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

professoras, mas elas afirmaram que não sabiam dessa informação. Por fim a professora D, fala:

Eu já vi falando que a escola tem que ser laica, que a escola tem que mediar, mas não tomar decisões impondo uma religião. Pois ser laico é não dizer que uma religião é a certa em detrimento das outras.²²⁶

A fala da professora D, descrita acima foi a única menção durante todo o grupo focal com relação à legislação que trata da questão em debate. Embora não devidamente citada e incompleta, foi o único discurso que mencionou a legislação com respeito à laicidade do Estado. Fora esse comentário, nenhuma profissional demonstrou ter conhecimento sobre o que a legislação trata do assunto, nem em âmbito federal nem âmbito municipal.

Finalizando o grupo focal, a diretora pede a palavra e conclui:

Pensando em trabalhar as diversas religiões e o respeito das mesmas no ambiente escolar, não seria interessante que se tivesse a disciplina de Ensino Religioso na Educação Infantil, voltada para essas questões, como a história e a cultura das religiões? Só que aí tem o problema de o Ensino Religioso ser entendido errado. Eu penso que o professor pode acabar puxando para o lado da religião dele, e aí fugiria do objetivo.²²⁷

A pedagoga completa: “O Estado até oferece essa disciplina, mas acaba não tendo muitas vezes, pois falta professor”. A fala acima mostra uma preocupação da diretora com relação à socialização dos conhecimentos das variadas religiões, suas histórias e culturas a fim de que o desconhecido seja colocado à mostra. Seguindo esse raciocínio, principalmente no futuro, quando esses(as) alunos(as) forem já adultos, não haja estranhamento e preconceito com o que é diferente. Trabalhar-se-ia, assim, a tolerância religiosa e o respeito desde a primeira infância.²²⁸

²²⁶ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²²⁷ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²²⁸ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

No entanto, a diretora também toca em um ponto negativo que a disciplina Ensino Religioso enfrenta desde o seu início, como já vimos, que é a formação desses(as) professores(as). Eles(as), quando chegam à sala de aula, em vez de propor um momento de troca de saberes, transformam a docência em uma prática de proselitismo. Outro ponto que destacado, agora pela pedagoga, é o fato de não haver muitos(as) profissionais especialistas nessa área, gerando como consequência a falta de professores(as) ou a contratação de professores(as) não habilitados(as) para a ministração da disciplina. Tal consequência remete novamente à questão de formação desses(as) profissionais(as). A professora C, então, encerra a discussão fazendo um pedido à mediadora do grupo focal:

Os próximos estudos na formação interna da escola você poderia dar sobre religião, pois achamos interessante. Porque a gente precisa saber, até mesmo na hora de falar: 'Eu não vou fazer isso!'. Temos que dizer com base em que estamos afirmando isso. Não posso tomar uma decisão de acordo com o que acho. Eu, como mudo muito de escola, faço o que a diretora fala, e assim vai indo, a gente fica meio perdido.²²⁹

E todas as profissionais concordaram com o pedido realizado pela professora C. As profissionais se contradisseram em algumas falas; carregaram muito do discurso religioso cristão em seus posicionamentos frente às questões discutidas; não conheciam o documento curricular municipal que aborda o tema; não relacionaram a importância do diálogo com as famílias e o conhecimento das religiões das crianças para melhor trabalhar o assunto no espaço escolar; mostraram-se confusas com relação ao o que é e como deve ser trabalhada a religião no espaço de Educação Infantil. Apesar disso, as profissionais mostraram também curiosidade e interesse em estudar o tema e conhecer a legislação referente ao assunto. Outrossim, demonstraram preocupação em ter uma postura mais adequada para trabalhar a religião de uma maneira mais cidadã em sala de aula.

Para Bakhtin²³⁰, seja qual for a enunciação, ela é produto de uma interação entre indivíduos socialmente estruturados, assim “a consciência individual não só nada pode

²²⁹ Vide anexo. *Grupo focal transcrito*. Serra, 28 jun. 2016. Registro do grupo focal com educadores (as) de um Centro Municipal de Educação infantil do município de Serra. Concedido a Letícia Araújo Rodrigues.

²³⁰ BAKHTIN, 1995, p. 35.

explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social”²³¹

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 17/10/2016.



²³¹ BAKHTIN, 1995, p. 35.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de conhecer e analisar os discursos das profissionais da Educação Infantil a respeito da presença da religião nesta etapa educacional foram realizadas leituras acadêmicas a respeito do tema, uma pesquisa qualitativa com as profissionais que atuam na área através de um grupo focal e a construção de um texto dissertativo que dialoga as vozes dos(as) autores(as) estudados(as) com as vozes das profissionais que atuam nessa realidade, chegando à conclusão deste trabalho.

A partir da leitura dos textos que foram utilizados ao longo da dissertação, sabe-se que a religião, especialmente a religião católica, esteve presente no ambiente escolar público para a primeira infância ao longo da história da educação do país. Ademais, que a religião tem realizado grande influência na didática dos(as) educadores(as) ao longo desse tempo. Mesmo em 2016, ainda é possível encontrar resquícios dessa história nos relatos das profissionais sobre a ocorrência de orações, louvores e “pregações” no ambiente escolar de primeira infância.

Foi possível conhecer também a realidade exposta pelas educadoras, em que mesmo a legislação sendo uma para todas as escolas do país, o trabalho com temas que envolvam a religião termina por ser decisão do(a) diretor(a) da instituição de ensino. E mesmo em um único município é possível escutar relatos de escolas com posturas diferentes com relação ao trabalho realizado a respeito do fenômeno religioso. Sendo assim, quando a direção da escola muda, a maneira de trabalhar a religião dentro do contexto escolar também apresenta mudança. Não há, assim, um padrão de trabalho nem mesmo em uma única escola.

Com relação à postura e aos discursos das profissionais, diante de relatos feitos por elas mesmas e diante dos questionamentos realizados pela mediadora do grupo focal, foram apresentados posicionamentos contraditórios em suas falas. Elas carregavam muito do discurso religioso cristão em seus argumentos, em alguns momentos posicionavam-se contra qualquer tipo de trabalho que se relacionasse com a religião, porém em outros momentos afirmavam que a religião católica está atrelada à cultura brasileira; reconheceram nunca terem lido o documento curricular municipal que aborda

o tema e nem terem estudado nada sobre o assunto antes. Além disso, as profissionais não relacionaram a importância do diálogo com as famílias e o conhecimento das religiões das crianças para melhor trabalhar o assunto no espaço escolar, pelo contrário, culpavam a família pelos conflitos com relação à religião no ambiente escolar. As educadoras mostraram-se confusas, inseguras e não preparadas com relação ao o que é e como se trabalhar o fenômeno religioso no espaço de Educação Infantil.

O primeiro posicionamento referente à religião no ambiente escolar realizada no grupo focal apresentou a presença de um discurso que privilegia a religião cristã. A professora afirma que até os que não são católicos sabem o Pai Nosso, atrelando à reza uma questão cultural do país — como se fosse um elemento a todo brasileiro. Sendo que a mesma é uma oração bíblica, portanto, pertence à tradição cristã, e não somente ao catolicismo. Em seguida, contudo, os profissionais apontam que cada criança traz a sua relação com a religião para dentro da escola, e por isso não é possível retirar a presença da religião do ambiente escolar. As falas dos profissionais começam a entrar em conflito desde o início da pesquisa, pois, se cada criança tem uma vivência de religião particular, não há coerência em querer compactar todas essas experiências em uma, a cristã, única mencionada neste trabalho.

Tratando dos prós e contras da religião no ambiente escolar, as educadoras afirmaram que existem pontos positivos e negativos com relação à presença da religião na Educação Infantil. Para elas, o ponto positivo seria a presença dos valores que as religiões têm como fundamento, e como ponto negativo, a questão de a família não explicar com clareza a religião que segue para as crianças.

Quando são citados os valores, as educadoras levam em consideração apenas os valores cristãos, porém não abordam que os valores não são os mesmos para todas as religiões. E suas falas apontam também que seria de responsabilidade apenas da família lidar com os conflitos vivenciados pelas crianças com relação à religião no ambiente escolar. Os olhares dos profissionais não foram em nenhum momento voltados para as práticas realizadas na escola, mas, sim, para a postura das famílias com relação à crença. Pode-se observar certo desinteresse por parte das profissionais

em saber o que as famílias pensam sobre o assunto e em tentar alinhar o trabalho da escola com o da família.

Em seguida, as educadoras afirmaram que nenhuma religião deveria ser trabalhada no ambiente escolar, mas não se deram conta que em falas anteriores o grupo mencionara que não é possível retirar a religião da escola, pois as crianças trazem essas experiências para dentro da sala de aula. Haviam mencionado também ter trabalhado durante o primeiro semestre do ano datas comemorativas de cunho religioso, sem esquecer-se de que também fora colocada a oração do Pai Nosso como sendo relacionado ao trabalho da cultura brasileira. Como a presença da religião, exclusivamente a cristã, já está tão naturalizada para as educadoras no ambiente escolar, eles sequer perceberam que embora afirmassem que não se deve trabalhar religião nenhuma no ambiente escolar, eles já a trabalham dentro da escola o tempo todo.

As participantes do grupo posicionaram-se com uma fala de que a religião deve ser abordada sem imposição, respeitando a crença de cada criança, e que deve ser trabalhada à medida que as próprias crianças vão trazendo para a sala de aula o assunto, valorizando, assim, a cultura de cada criança. Mais uma vez as falas se contradizem, posto que na questão anterior afirmaram ser indevido trabalhar qualquer religião no ambiente escolar; ou quando no início do grupo focal as educadoras mencionaram que o Pai Nosso é uma oração que todos conhecem, assim como abordar as datas comemorativas de cunho religioso é inevitável porque as crianças vivenciam isso fora do ambiente escolar. Assim, é possível ver três opiniões distintas, mas apresentadas concomitantemente. Isto é, a de que nenhuma religião deve ser trabalhada, a segunda é de que deve ser trabalhada a religião da criança apenas no momento que ela trazer a informação, e, por fim, a de que devem trabalhar as religiões de cunho cristão, por ser a de maior circulação no país.

As profissionais haviam afirmado em questões anteriores que deve-se trabalhar a religião valorizando o que as crianças trazem através de sua cultura e sem imposição, mas respeitando a religião de cada um. Responderam de igual modo que não deve ser trabalhada religião nenhuma; responderam, ainda, que é impossível retirar a religião do

ambiente escolar. Para além disso, expressaram que a oração do Pai Nosso e as datas comemorativas da religião católica fazem parte da cultura brasileira, e que todas as crianças conhecem e têm acesso a esses conhecimentos fora da escola. Disseram também que o problema dos conflitos com relação à religião é de responsabilidade da família.

No entanto, perto do fim do grupo focal e quando foram questionadas a respeito de sentirem-se preparadas para trabalhar o tema, elas afirmam não saber como trabalhar, não se sentirem preparados, não saberem o que podem ou não fazer, ficar perdidas e que quando trabalham cada profissional privilegia a sua religião. Essa confusão de pensamentos observada nos discursos das educadoras indica que os profissionais não têm uma ideia coerente de como trabalhar a religião no ambiente escolar, que os profissionais não têm conhecimento sobre o assunto e por isso não demonstram uma opinião fundamentada e linear a respeito do tema.

As educadoras se contradisseram em suas falas; carregaram muito do discurso religioso cristão em seus posicionamentos; admitiram não conhecer o documento curricular municipal que aborda o tema e nem terem estudado nada sobre o assunto antes. Não relacionaram a importância do diálogo com as famílias e o conhecimento das religiões dos(as) alunos(as) para melhor trabalhar o assunto no espaço escolar, pelo contrário colocaram na família toda a culpa pelos conflitos com relação à religião na escola. As profissionais mostraram-se, ainda, confusas, inseguras e despreparadas com relação ao o que é como pode ser trabalhado o fenômeno religioso no espaço de Educação Infantil.

As educadoras demonstraram a cada pergunta não terem uma opinião formada sobre o assunto, contradizendo-se em suas respostas, demonstrando não ter domínio do assunto, não mantendo um único posicionamento diante dos questionamentos. Por outro lado, as profissionais mostraram curiosidade e interesse em estudar o tema e conhecer a legislação referente ao assunto, tal como demonstraram preocupação em adotar uma postura mais adequada para trabalhar a religião de uma maneira mais cidadã em sala de aula.

Essa preocupação é exposta principalmente no pedido que uma das professoras faz à mediadora a respeito de um estudo que abordasse o tema. Ela é vista também na reflexão que é realizada pela diretora de ter-se na Educação Infantil um Ensino Religioso voltado para a apresentação e esclarecimento do pluralismo religioso no nosso país. Nessa proposta, seriam trabalhados os valores, culturas e histórias das diversas religiões como meio de abordar o preconceito, o estranhamento, a falta de respeito e tolerância com o que não é igual desde a primeira infância.

Ao mesmo tempo em que faz essa reflexão, entretanto, as profissionais concluem que pela pouca formação adequada aos(as) professores(as), até mesmo pela declaração que elas fazem de não terem sido preparadas e admitirem não ter segurança em trabalhar o tema, já tendo praticado o proselitismo com as rezas em sala de aula, o trabalho que deveria tratar a pluralidade religiosa pode cair novamente na questão da divulgação de um único credo.

Desse modo, concluiu-se que existe uma grande dificuldade em trabalhar a religião na Educação Infantil. Esta lacuna está ligada a muitos fatores, mas o principal aqui constatado foi a falta de uma formação especializada para as profissionais da Educação Infantil com relação ao tema. Essa formação poderia ser de responsabilidade da Ciência da Religião.²³²

A Ciência da Religião é a alternativa conveniente para subsidiar o trabalho das religiões na Educação Infantil, proporcionando “junto ao educando o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, as culturas e as tradições religiosas a partir das experiências religiosas percebidas no contexto sociocultural da sociedade.”²³³

É impossível pensar em educação de qualidade que não alcance a dimensão religiosa da pessoa humana. Dessa maneira, o papel do trabalho com as religiões na vertente da

²³² Foi usado o termo “Ciência da Religião” e não “Ciências das Religiões”, pois o autor do texto aqui referenciado utiliza o termo “Ciência da Religião”.

²³³ STIGAR, R. *Ensino Religioso e ciência da Religião*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos2/er_ciencias_religiao.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016, p. 3.

Ciência da Religião na Educação Infantil é despertar o educando para o conhecimento religioso, para o pluralismo das religiões e para a alteridade. Trata-se de uma educação que assegure o respeito à diversidade religiosa e a compreensão da importância de todas as tradições religiosas, colaborando, assim, para a formação integral do indivíduo.²³⁴

Tratando de Educação Infantil, o documento orientador do município da Serra esclarece que os conteúdos religiosos devem ser considerados, com o intuito de desfazer o domínio de um único ensinamento religioso com o objetivo de conversão, tendo em seu lugar a troca e a construção dos saberes religiosos. Assim, a Ciência da Religião dialoga com o documento orientador do município, por isso acreditasse que essa vertente é a adequada para subsidiar a formação dos(as) educadores(as) da Educação Infantil do município de Serra.



²³⁴ STIGAR, 2010. p.3.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. M. (VOLÓSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995

BARBOSA, E. F.; GOMES, E. S. *A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. Educativa, Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais*. (Publicação interna). Fevereiro/1999.

BRANCO, J C. *A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

_____. J. C. *Ocupando espaços: a presença da religião em uma escola pública de Educação Infantil do município de Duque de Caxias*. In: VII Jornada de Alunos do PPGA-UFF: Antropologia da Ação, 2013, Niterói. Anais da VII Jornada de Alunos do PPGA-UFF: Antropologia da Ação, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997. *Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 28 fev. 2016.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2006.

CARVALHO, D. K. de; CARVALHO, F. L. de. *Ensino Religioso no Brasil: o retorno do debate*. Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 2, p. 55-68, maio/ago 2011.

Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/399-795-2-PB.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CORSARO, W. *O estudo sociológico da infância*. In:_____. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P.; DIDONET, V.; e NUNES, M. F. R. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa, 2011.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientando como técnica de investigação; *Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos populacionais*, Ouro Preto (MG), 4-8 novembro de 2002.

CUNHA, L. A. *A educação carente de autonomia. Regime federativo a serviço da religião*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/172/344>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

-----, L. A. *Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje*. Visoni LatinoAmericane (Trieste), ano III, n. 4, jan., 2011.

DEL PRIORE, M. *A criança negra no Brasil*. In JACÓ-VILELA, AM. and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

DEMO, P.; *Introdução à metodologia da ciência*. 2ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1987. 118 p.

FARIA, A. L. G. de, (1990). *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FOWLER, J. W. (1992). *Estágios da Fé*. São Leopoldo, Sinodal.

GEERTZ, C. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GOULART, C. M. A. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. Revista Pro-Posições, v. 18, n.3, set./dez. 2007, p. 93-107.

JUNQUEIRA, S. R. A. *História, Legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.

KUHLMANN, M. Jr. *Histórias da educação infantil brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2000.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte. 1978

MATURANA, H. R. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MEC & UNESCO (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo e Brasília: Cortez, MEC/UNESCO.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: Um guia prático para acompanhamento de disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2015

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2009. 100p.

RECHDAN, M. L. de A. *Dialogismo ou polifonia?* 2003, p. 2. Departamento de Ciências Sociais e Letras Universidade de Taubaté. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, M. Z. B. *A Luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 217-248, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/408/pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SAVIANI, D. A. *Educação senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980. 224p.

SERRA, Prefeitura Municipal da. *Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos*. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008. 300

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: Luciano Amaral Oliveira. (Org.). *Estudos do Discurso. Perspectivas Teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, v., p. 45-69.

STIGAR, R. Ensino Religioso e ciência da Religião. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos2/er_ciencias_religiao.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

VELHO, G. Observando o familiar. In: _____. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIEIRA, L.M.F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG. 1986.



APÊNDICE – Roteiro de debate

- 1 - COMO VOCÊ DEFINE A RELIGIÃO? QUAL A SUA RELAÇÃO COM A RELIGIÃO?
- 2 – É POSSIVEL PERCEBER A PRESENÇA DE FENÔMENOS RELIGIOSOS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR? COMO ELA ACONTECE? ELA É EXPONTANEA OU PROCEDE DE ALGUM OBJETIVO PEDAGOGICO?
- 3 - É POSSIVEL RETIRAR A PRESENÇA DA RELIGIÃO TOTALMENTE DO CMEI?
- 4 - A PRESENÇA DA RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PODE OFERECER BENEFÍCIOS OU PREJUÍZOS PARA FORMAÇÃO CIDADÃ DOS(AS) ALUNOS(AS)? POR QUÊ?
- 5 - QUAL RELIGIÃO DEVE SER CONTEMPLADA NO CMEI: A RELIGIÃO DA MAIORIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA? A DOS(AS) PROFESSORES(AS)? DA COMUNIDADE ONDE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA? TODAS OU NEHUMA?
- 6 - COMO A RELIGIÃO DEVE SER ABORDADA E TRABALHADA NO AMBIENTE ESCOLAR DE PRIMEIRA INFÂNCIA?
- 7 - MOVIMENTOS RELIGIOSOS DENTRO DO CMEI PODEM CAUSAR ALGUM TIPO DE CONSTRANGIMENTO PARA OS ALUNOS?
- 8 - É DE CONHECIMENTO DA ESCOLA COMO OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS PENSAM A RESPEITO DA PRESENÇA DA RELIGIÃO NO CMEI?
- 9 - VOCE SE SENTE SEGURO(A) E PREPARADO(A) PARA LIDAR COM A PRESENÇA DA RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?
- 10 - VOCÊ ESTUDOU NA SUA FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA A RESPEITO DO TEMA DA PRESENÇA DA RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? VOCÊ ACREDITA QUE SERIA NECESSÁRIA A ABORDAGEM DESSE TEMA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES?
- 11 - VOCÊ CONHECE O QUE A ORIENTAÇÃO CURRICULAR DO MUNICIPIO DA SERRA FALA SOBRE A PRESENÇA DA RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR DE PRIMEIRA INFÂNCIA?

ANEXO – Grupo focal transcrito

Madiadora: Boa tarde, meninas! Agradeço a colaboração de todas vocês. O meu trabalho trata sobre a religião na Educação infantil a partir dos olhares dos(as) profissionais que atuam nessa etapa educacional, por isso a colaboração de vocês é fundamental. Gostaria de começar nossa conversa com a seguinte pergunta: Como você define a religião?

Professora A: a religião é a fé que a pessoa tem.

Professora de arte: religião são grupos de pessoas que têm afinidade na mesma fé.

Diretora: a crença de uma determinada cultura.

Professora C: penso como elas.

Madiadora: Vocês conseguem perceber a presença de fenômenos religiosos dentro do ambiente escolar e, se sim, como ela acontecia, de maneira espontânea ou com algum objetivo pedagógico?

Professora A: Depende da direção. No ano passado, eu tive um diretor ateu, então ele não permitia nada, nada de nada, pois ele alegava que se abrisse mão para a entrada de símbolos religiosos da igreja católica, deveria abrir mão para o budismo, por exemplo, mesmo que não tivesse nenhum budista no bairro. De certa forma, ele não está errado, só que era radical, o Brasil tem sua cultura, muitos falam o Pai Nosso, até os que não são católicos sabem, mas ele não deixava trabalhar. E eu já tive diretor católico que fazia até mais que muitos evangélicos com relação à religiosidade. E a criança traz isso com ela. Na minha sala, por exemplo, eu não falo o que é pecado e o que não é, mas alguns falam: “Bater no colega é pecado né, tia?”. Eles falam muito isso: “É pecado” e “Não é” ou “é de Deus” e “Não é”. Eles vêm com isso, faz parte da vida deles.

Professora C: Concordo com a professora A, depende da direção, nesse CMEI ainda não vi, mas na escola onde eu trabalho à tarde é gritante. A diretora é católica e na

Páscoa foi feito tipo um culto para a comunidade, falou de Jesus Cristo, o que era a Páscoa para ela, e uma professora evangélica cantou dois louvores no final. Depende da direção, eu nunca tinha visto isso em nenhuma escola.

Professora C: Verdade. Quando muda a direção também muda a ideia de como trabalhar a religião dentro da escola. Sendo que as crianças sempre trazem aspectos da sua religião para dentro da escola.

Mediadora: Vocês acreditam ser possível retirar a presença da religião totalmente do CMEI?

Professora B: Não! Você vê nitidamente no que as crianças cantam e falam a presença dos termos religiosos. As crianças chegam na segunda-feira e falam: “Tia, fui na igreja ontem!”. Cantam sozinhas músicas religiosas! E essa questão do diretor é uma questão complexa porque acaba sendo uma imposição de cima para baixo. No ano passado, por exemplo, trabalhamos a Páscoa através da simbologia cristã, isso como cultura, porque o Brasil, apesar de ser laico, é um país católico. Esse ano a diretora pediu para nem mencionar a palavra Páscoa, o que é difícil, visto que o comércio já fala, a criança vê na televisão a palavra Páscoa. Por mais que você só trabalhe valores, você está trabalhando valores naquele momento, por quê? Por causa de uma data específica, que é a Páscoa, independentemente de você ser católica ou não. Eu não sou católica, mas como que vou falar para a criança de todos aqueles valores sem falar da palavra Páscoa?!

Professora C: Não tem como retirar a religião da escola.

Professora de arte: Impossível! Nas festas e datas religiosas comemorativas principalmente você vê isso aparecer.

Mediadora: Vocês acham que a presença da religião na Educação Infantil oferece benefícios ou prejuízos para a formação cidadã dos(as) alunos(as)? E por quê?

Professora A: Querendo ou não uma encontra com a outra. Eu só acho assim, tudo o que vocês falaram anteriormente eu concordo, eu sou evangélica e eu não concordo com a minha filha dançar festa de quadrilha, por exemplo. O projeto deste ano da

escola dela é samba, aí um dia ela chegou dançando e cantando em casa: “Não deixa o samba morrer, não deixa o samba acabar...”. Aí eu fui explicar a ela o que a nossa religião fala. O que foi diferente com uma aluna da minha irmã, que a mãe não deixou ela dançar quadrilha, mas no dia da festa mandou a menina para escola com a bíblia na mão, e ela ficou lá sentada lendo. Isso é penitencial para a criança! Assim, eu colaboro com o projeto da escola da minha filha e as pesquisas sobre o samba e tudo, eu só não quero que atrapalhe no que eu creio e ensino para ela!

Pedagoga: Já deu problema na escola da minha filha também com relação ao tema samba por conta dos evangélicos.

Professora B: Eu penso que os benefícios são os valores; muitas crianças já trazem alguns valores que são praticados na religião que a família segue. A comunidade católica aqui é bem forte e unida, tem uma parte evangélica também muito grande que eles se encontram na mesma igreja. O que pode trazer de ruim, por exemplo, tem religiões que são muito restritivas, e, às vezes, o pai não explica para a criança porque ela não pode ir ao aniversário do colega, comer o bolo do aniversário e participar de uma festa cultural com o tema caipira.

Diretora: Tem esses dois lados, pode ser positivo ou negativo, depende da pessoa que vai receber. Se é uma pessoa que vai receber uma informação a respeito da religião dela, é benefício para ela, mas se, por exemplo, aí vem a comemoração da Páscoa, para aquele que é do candomblé é prejudicial. Eu concordo em trabalhar e aceitar a religião, não ignorar, mas também não estimular. Eu tenho uma colega que ela é do candomblé e ela era pedagoga de uma escola, e chegou um aluno com o cabelo raspado e ela já sabia o que era, pois era da religião deles. Eles não falam, pois são muito discriminados, aí ele começou a sofrer *bullying* na escola. Então ela chamou a família e orientou que ele não viesse à escola nesse período, pois era um momento sagrado para eles, como se fosse um batismo deles, e as pessoas não sabiam, e o menino sofrendo *bullying* na escola. É complicado porque umas religiões são muito beneficiadas, por exemplo, como a Igreja Católica e a Evangélica, como agora tem a lei no município da Serra de poder usar músicas evangélicas na escola. Mas se pode trazer hino evangélico, por que não pode trazer um canto do candomblé?

Mediadora: qual religião vocês acreditam que deve ser contemplada no ambiente escolar: a da maioria da população brasileira, a dos(as) professores(as), da comunidade onde a escola está inserida, todas ou nenhuma?

Professora C: Eu acho que agora nenhuma, porque quem for trabalhar vai acabar puxando para o seu lado, e não vai fazer uma fala única. Acho complicado! Acho que a gente ainda não sabe trabalhar religião na escola!

Diretora: Concordo com a professora C, até mesmo porque a escola não é lugar de evangelizar ninguém. Escola é lugar de ensinar várias coisas que estão no currículo da escola, e não evangelizar. Eu também acho que não deve.

Professora D: Também concordo.

Mediadora: Como vocês acham que a religião deveria ser abordada na Educação Infantil?

Professora A: Sem imposição.

Professora B: Eu acho que ela deve ser trabalhada respeitando a crença de cada criança, e na medida em que ela vai se manifestando. Porque se a criança está lá cantando um louvor, aí eu vou falar com ela: “Você não pode cantar isso aqui só na igreja”? Eu não posso fazer isso.

Pedagoga: Deve valorizar a cultura da criança.

Professora D: Concordo com elas, trabalhar com o que a criança traz.

Mediadora: Vocês acham que os movimentos religiosos podem causar algum tipo de constrangimento para os(as) alunos(as) ?

Professora C: Gente, O que vocês acham de uma professora fazer oração na hora do lanche? Eu ouvi falar que no turno da manhã da escola em que trabalho à tarde, uma professora do grupo seis não deixava o menino ir ao parquinho, pois na hora do lanche ele não queria orar, alegando assim: “Gente os pais não ensinam a essas crianças sobre o amor a Deus, então a gente aqui na escola tem que passar isso”.

Professora A: Isso é um absurdo. Orar até tudo bem, mas obrigar não né.

A professora B: Mas essa questão de amor a Deus é assim para mim, mas Deus pode ser uma coisa para mim e para ele pode ser outra.

Diretora: A fé nem a família pode impor. Enquanto o filho é criança, ele vai levando, acompanhando, mas quando o menino cresce ele escolhe seu caminho. Eu discordo de rezar, eu rezei muito, gente, no início da minha carreira. Rezei muito mesmo, até Ave-Maria. Hoje eu não rezo mais porque eu tenho que ter respeito com quem é ateu, do candomblé, evangélico! Rezando eu estou ofendendo as outras religiões. A escola não é lugar de se impor religião.

Mediadora: Vocês já procuraram saber o que as famílias pensam a respeito da presença da religião no CMEI?

Professora B: A questão da religiosidade é mal trabalhada por parte da família, então isso gera intolerância. Por isso a criança diz que é pecado o menino estar careca e que então ele não é de Deus. A família já passa essa intolerância. E na ficha de anamnese de matrícula da Serra não tem o campo religião, por isso não dá para saber qual é a religião de todas as crianças.

Professora C: Lá em Aracruz, uma diretora queria fazer a Páscoa, mas como o grupo de professores foi contra, dizendo que não deve impor a religião católica, ela pegou a ficha de cada criança e mostrou que a maioria era católica e impôs a festa da Páscoa na escola, ela foi contra o grupo todo!

Diretora: Eu nunca pensei nisso, em pesquisar sobre as religiões dos alunos.

Mediadora: Vocês se sentem seguras e preparadas para lidar com a presença da religião no ambiente escolar?

Professora A: A escola não trabalha a religião, e, quando trabalha, é cada um falando da sua; eu não me sinto preparada.

Professora C: Eu concordo com a professora A, quando é trabalhado, cada um puxa para o seu lado, eu nunca ouvi dizer o que pode e o que não pode ser trabalhado. Eu

nem entendo direito o que pode e o que não pode, cada lugar é uma coisa diferente, aí eu não sei o que faço.

Pedagoga: Nunca tivemos formação, nada falando sobre isso aqui na serra.

Mediadora: Vocês já estudaram na formação inicial ou continuada a problemática da religião no ambiente escolar? E Acreditavam que é importante que o tema seja abordado na formação inicial?

Professora A: Não. Se tivesse uma disciplina que trabalhasse a respeito dessa temática facilitaria muito para o professor trabalhar na escola.

Professora B: Nunca. Com certeza é importante.

Professora C: Também não, seria muito bom se tivesse uma formação ou disciplina que falasse sobre isso.

Mediadora: Vocês conhecem a orientação curricular do município da Serra para a Educação Infantil? Esse documento trata sobre a presença da religião no ambiente escolar.

Professora B: Eu não, nem sabia que existia.

Professora A: Nunca li.

Diretora: Gente, esse documento está no computador da sala das professoras!

Professora B: Não sabia disso não, ninguém falou nada não.

Professora D: Eu já vi falando que a escola tem que ser laica, que a escola tem que mediar, mas não tomar decisões impondo uma religião. Pois ser laico é não dizer que uma religião é a certa em detrimento das outras.

Diretora: Pensando em trabalhar as diversas religiões e o respeito das mesmas no ambiente escolar, não seria interessante que se tivesse a disciplina de Ensino Religioso na Educação Infantil, voltada para essas questões, como a história e a cultura das religiões? Só que aí tem o problema de o Ensino Religioso ser entendido errado. Eu

penso que o professor pode acabar puxando para o lado da religião dele, e aí fugiria do objetivo.

Pedagoga: O Estado até oferece essa disciplina, mas acaba não tendo muitas vezes, pois falta professor.

Professora C: Os próximos estudos na formação interna da escola você poderia dar sobre religião, pois achamos interessante. Porque a gente precisa saber, até mesmo na hora de falar: “Eu não vou fazer isso!”. Temos que dizer com base em que estamos afirmando isso. Não posso tomar uma decisão de acordo com o que acho. Eu, como mudo muito de escola, faço o que a diretora fala, e assim vai indo, a gente fica meio perdido.

Professora B: Concordo. Já pode marcar!

Professora A: Verdade. Pode mesmo!

Mediadora: Vou pensar na sugestão de vocês. Meninas, os tópicos para nossa conversa acabaram, muito obrigada pela colaboração de vocês!