

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NILMARA HELENA SPRESSOLA

**CURRÍCULO EM AÇÃO E A TEMÁTICA
RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A VOZ DAS CRIANÇAS**

SÃO CARLOS - SP
2015

CURRÍCULO EM AÇÃO E A TEMÁTICA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS CRIANÇAS



NILMARA HELENA SPRESSOLA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO EM AÇÃO E A TEMÁTICA
RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
VOZ DAS CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima.

NILMARA HELENA SPRESSOLA

SÃO CARLOS - SP
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S768ca Spressola, Nilmara Helena.
Currículo em ação e a temática religiosa na educação infantil : a voz das crianças / Nilmara Helena Spressola. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
166 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação infantil. 2. Currículos. 3. Cultura. 4. Religião. 5. Religiosidade. 6. Leigos (Religião). I. Título.

CDD: 372 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Nilmara Helena Spressola, realizada em 27/02/2015:

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. André Luiz Senna Mariano
UNIFAL

Dedico este trabalho:

Àquelas crianças, ainda que crescidas, que se inquietam com o que veem.

Àqueles meus amigos e àquelas minhas amigas que instilaram perguntas e dúvidas ao que veio a constituir, nas próximas páginas, Vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus que pode ter tantos sentidos e significados, e que para mim está presente em todos os momentos de minha vida.

A meus avós queridos que ensinando-me a ter fé, buscaram ensinar-me a importância do respeito. Por me aconselharem frequentemente: “Estude!”

A meus pais. À minha irmã por suas sugestões. A meu irmão, pioneiro na universidade, por seu exemplo. A meu sobrinho de 9 anos, que contribuiu significativamente, ajudando-me a saber mais sobre seu desenho preferido e que, cansado de tantas perguntas, me fez refletir com sua observação: “Você é cientista mesmo!”

À tia Helena que tem estado presente em tantos momentos dessa caminhada, apoiando-me e encorajando-me.

À Emília, orientadora querida, pela pessoa que é, e que me orientando, ensina-me também a ser uma pessoa melhor, lembrando-me por seu exemplo que no caminho da titulação, não podemos nos esquecer de cumprimentar o porteiro. Por seu comprometimento científico, rigor ético, sensibilidade e delicadeza.

Aos professores da Banca de Qualificação, Professora Jarina e Professor André, pelas preciosas contribuições.

À CAPES pela bolsa de estudos, essencial para o desenvolvimento do trabalho.

À Professora que, corajosa e gentilmente, abriu as portas de sua sala, e esteve sempre disposta a contribuir.

Às crianças participantes da pesquisa que, ainda que não colham os frutos, espalharam as sementes.

À Direção da unidade escolar que me recebeu calorosamente, assim como à toda a equipe.

À Secretaria Municipal da Educação pela autorização para a realização da pesquisa e pelo afastamento concedido para o desenvolvimento do trabalho.

À UFSCar. Ao PPGE.

Aos colegas da pós-graduação, pelas aprendizagens compartilhadas, pelas vivências e pelo incentivo.

Aos colegas de trabalho que acreditaram em mim.

Às Amigas e aos Amigos pela amizade, carinho, compreensão, encorajamento e companheirismo. À Kelly por sua sinceridade. À Daiany por me lembrar de quem quero ser. À Gabi por me resgatar das crises e me levar para a “cachoeira”. À Juliana por sua presença reconfortante.

A todas as professoras e a todos os professores que passaram em minha vida e deixaram um pouco de si.

A todas as crianças que ensinam os adultos a olhar melhor o mundo.

Enfim, a todos e a todas que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

MUITO, MUITO OBRIGADA!

A ciência progride melhor quando as observações nos forçam a mudar nossas ideias preconcebidas.

Vera Rubin

RESUMO

Este estudo discute o currículo em ação na Educação Infantil buscando conhecer como se configuram nele as manifestações de religião/religiosidade a partir das expressões das crianças. Diversidade e laicidade imbricam-se na discussão que traz questões ligadas ao respeito às diferenças e que foram então discutidas a partir do multiculturalismo crítico e da perspectiva inter/multicultural no entendimento da religião/religiosidade como parte da cultura e da relevância do diálogo. Como parte dos objetivos, intencionamos conhecer como as crianças expressam-se sobre a temática, a fim de contribuir para ampliar o conhecimento sobre as relações entre currículo e cultura na Educação Infantil. A questão direcionadora da pesquisa concretizou-se em “Como as crianças expressam-se, no currículo em ação, sobre religião/religiosidade?”. Dessa forma, caracterizou-se como pesquisa de tipo etnográfico, desenvolvida a partir das observações, na sala de aula e em outros espaços da escola, de uma turma composta de 15 crianças de 5 a 6 anos de um Centro Municipal de Educação Infantil, durante um semestre letivo, totalizando 36 dias de observação. Como resultados, observamos que a religião/religiosidade apresenta-se no currículo em ação com grande força e frequentemente, tendo havido 33, dos 36 dias, em que foi notada. No contexto pesquisado, apontamos para o desconhecimento da religião/religiosidade das crianças por parte da escola, que tem entendido não se poder tocar no assunto, invisibilizando outras formas de religião/religiosidade que sejam desviantes do padrão monocultural cristão católico, e ainda exotizando-as. Como contraponto, as crianças trazem para o currículo as suas vivências, ocorrendo manifestações de religião/religiosidade em repetidos momentos, contrariando a proibição de se falar sobre o assunto na escola. Com isso, há a emissão de um importante recado para a formação de professores e desenvolvimento de políticas públicas que demandam a conversão dos espaços educativos em favorecedores do debate e não do proselitismo. Há que se levar em conta que religião/religiosidade estão no currículo em ação com intensidade e que, se a temática é trazida para a escola, então faz parte do currículo. Trabalhá-la é parte dos desafios conflituosos a serem enfrentados a partir de uma perspectiva que reconheça a multiculturalidade presente na sociedade e que promova o diálogo intercultural, considerando que é importante propiciar que as crianças digam sua palavra, e que esta seja ouvida e incorporada como conteúdo curricular. Sugerimos, assim, que elas possam falar com suas vozes, e que não se exija que a religião/religiosidade fique na porta da escola, mas que o diálogo entre as diferenças promova aprendizagens. Tal só será possível se a voz das crianças for efetivamente ouvida.

Palavras-chave: Educação Infantil . Currículo . Cultura . Religião/Religiosidade. Laicidade

ABSTRACT

This study discusses the curriculum in action in the Early Childhood Education and aims at understanding how the configuration of the religion/religiousness presents itself based on the children's demonstrations of the children. Diversity and laicity overlap in a discussion that raises questions connected to the respect for differences, which were then discussed based on the critical multiculturalism and on the inter/multicultural perspective, understanding the religion/religiousness as part of the culture and of the dialogue relevance. As part of the objectives, we intended to investigate how children express themselves on the theme in order to better understand the relations between curriculum and culture in the Early Childhood Education. The question that guided the investigation was "How do children express themselves about religion/religiousness in curriculum in action?" The research was characterized as of ethnographic type. It included observations that were done with a group of 15 children aged from 5 to 6 years old in a Municipal School of Early Childhood Education, in a classroom and in other spaces at the school, during a semester, totalizing 36 days of observations. As part of the results, we noticed that religion/religiousness is frequently present with great force in the curriculum in action because there were in 33 days of the 36 days of observations. In this context, we also pointed out the school did not know about the religion/religiousness of the children. The school understands that it is not possible to talk about this subject in the school environment and hence making other forms of religion/religiousness that are deviants of the catholic christian monocultural standard become invisible and exoticized. On the other hand, children bring their experiences to the curriculum where we can notice demonstrations of religion/religiousness several times, contradicting the school's prohibition of talking about this subject. An important issue considering teachers' education is the development of public politics to transform educative spaces in a place for discussions and not of proselytism. It is necessary to consider religion/religiousness is in the curriculum in action with intensity and if the theme is brought to the school, it should be part of the curriculum. Discussing the theme is part of the conflicted challenges to be faced and needs to be done from a perspective that recognizes multiculturalism in the society and that promotes intercultural dialogue, considering the importance to provide the children chances to speak out and ensure the children's voice will be heard and the content will be incorporated in the curriculum. We suggest that children speak out and that religion/religiousness does not remain at the school gate, but that this dialogue among the differences promotes learning. This will only be possible if the voice of the children is effectively heard.

Key Words: Early Childhood Education . Curriculum . Culture . Religion/Religiousness . Laicity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de concepção do currículo.....	26
Figura 2 - O Menino que descobriu as palavras - Turma A.....	53
Figura 3 - O Menino que descobriu as palavras - Turma B.....	54
Figura 4 - O Menino que descobriu as palavras - Turma C.....	54
Figura 5 - Gráfico da religião/religiosidade das crianças da Turma B	61
Figura 6 - Gráfico da frequência dos Episódios sobre religião/religiosidade.....	63
Figura 7 - O chão do pátio: Céu e Terra.....	65
Figura 8 - O buraco para achar o diabo.....	68
Figura 9 - Página do livro infantil: A mulher do padre.....	72
Figura 10 - Prendedor decorado: Anjo.....	75
Figura 11 - Lista de palavras.....	78
Figura 12 - O Louva-a-deus.....	80
Figura 13 - Palavras do Livro de Parlandas.....	82
Figura 14 - Palavras do Livro de Parlandas: Padre, Missa, Altar e Igreja.....	83
Figura 15 - Desenho no verso da folha com letra de canção evangélica 1	84
Figura 16 - Desenho no verso da folha com letra de canção evangélica 2.....	85
Figura 17 - Ilustração da capa do Livro de Parlandas 1.....	87
Figura 18 - Página final do livro e a ilustração da capa: Altar.....	88
Figura 19 - Ilustração da capa do livro de parlandas 2.....	88
Figura 20 - Painel da Festa da Família exposto no pátio.....	93
Figura 21 - Colagem de personagens religiosos no painel da Festa da Família exposto no pátio.....	94
Figura 22 - Criança com crucifixo.....	98
Figura 23 - O jogo dos sete erros: Anjo.....	102
Figura 24 - Cartaz do Dia da Consciência Negra.....	108
Figura 25 - Decoração de Natal.....	112
Figura 26 - Desenho na lousa sobre o Natal.....	117
Figura 27 - Desenho sobre o Natal 1.....	118
Figura 28 - Desenho sobre o Natal 2.....	118
Figura 29 - Desenho sobre o Natal 3.....	118
Figura 30 - Desenho sobre o Natal 4.....	119

Figura 31 - Folha de atividade antiga: Páscoa.....	125
Figura 32 - Folha de atividade antiga: Tiradentes.....	126
Figura 33 - Desenho livre: Moça indo para o casamento na igreja.....	126
Figura 34 - Charge de Jorge Braga sobre o Natal.....	132
Figura 35 - Festa de confraternização: Papai Noel na escola.....	134
Figura 36 - Tirinha do Armandinho.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Caracterização das crianças participantes a partir dos questionários respondidos pelos familiares.....	60
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela I - População Total e Grupos segundo Religião/Religiosidade no Brasil.....	41
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OLE	Observatório da Laicidade do Estado
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

Sumário

INTRODUÇÃO	15
Apresentando a temática de pesquisa	15
Reminiscências	18
Como está estruturado o texto	22
CAPÍTULO 1: CONHECIMENTO, CURRÍCULO, CULTURA E LAICIDADE	23
1.1 Conhecimento e Currículo	23
1.2 Cultura e currículo	28
1.2.1 Religião/Religiosidade	34
1.3 Laicidade e Diversidade	43
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	46
2.1 O contexto da pesquisa	48
2.1.1 A unidade escolar.....	48
2.1.2 A seleção da turma participante da pesquisa	49
2.2 A Turma B	55
2.3 A Professora Carolina	56
2.4 As observações.....	56
CAPÍTULO 3: COMO AS CRIANÇAS EXPRESSAM-SE, NO CURRÍCULO EM AÇÃO, SOBRE RELIGIÃO/RELIGIOSIDADE.....	58
3.1 A temática na escola	58
3.2 A religião/religiosidade no currículo em ação	62
3.3 Os Episódios	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE I - Questionário.....	156
ANEXO I - Ficha de Matrícula anterior a 2009	158
ANEXO II - Ficha de Matrícula a partir de 2009	163

INTRODUÇÃO

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro tem por trás de si uma única razão. [...] se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. (PAULO FREIRE)

Ao compor esta seção do trabalho, iniciamos introduzindo a temática da pesquisa; em seguida explicitamos – por meio do que intitulamos *Reminiscências* – como se originou o interesse por tal temática e, finalmente, indicamos como o texto desta dissertação está estruturado.

Apresentando a temática de pesquisa

As últimas décadas têm se convertido no palco do crescimento do debate acerca de questões que envolvem a diversidade cultural. O também crescente fenômeno da globalização, em contrapartida, ignora a diversidade das culturas e exclui o indivíduo por sua diferença.

Em meio a esse fenômeno avassalador, há uma tendência de se homogeneizar as culturas. Porém, como afirma Gohn (2001, p.12), a globalização da economia tem culminado na transformação da cultura como um espaço fundamental de resistência e luta social:

[...] com a globalização ocorre uma metamorfose do sistema de desigualdade social no capitalismo para um sistema de exclusão social. Neste novo cenário, as lutas sociais relevantes serão pela inclusão social de setores sociais que antes eram excluídos por estarem em desigualdade socioeconômica e que agora estão excluídos também por suas desigualdades socioculturais.

Assim, ganham centralidade as políticas sociais que defendem os

interesses daqueles que em condição de desigualdade¹, constituem-se como diferentes socioculturais, também chamados de minorias². Dentre essas políticas, aquelas da área de Educação desempenham papel fundamental. Isto porque por meio dela é possível romper com a transmissão contínua de um modelo de cultura universal que privilegia a cultura branca, masculina e europeia, pois os sujeitos do processo educativo podem ter contato com a diversidade cultural e reconhecer o outro enquanto detentor dos mesmos direitos e merecedor de respeito.

Em nosso país, a diversidade cultural é imensa, abrangendo diversos aspectos convertidos em temas de muitos trabalhos científicos que objetivam a discussão da diferença étnica, de gênero, idade e orientação sexual, entre outros, e apontam caminhos para uma educação multi/intercultural que contemple o respeito à diferença.

No tocante à temática da religião/religiosidade, no cenário atual, em comparação a épocas anteriores, têm sido produzidos mais trabalhos acadêmicos que discutem a heterogeneidade religiosa e/ou a necessidade emergente de que esta possa desfrutar do mesmo respeito que tem sido reivindicado às demais diferenças.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico, identificamos poucos trabalhos acadêmicos no Brasil referentes à temática da religião/religiosidade e sua presença na escola. Os trabalhos apresentados de 2007 a 2013 nos Grupos de Trabalho (GTs) das Reuniões Anuais disponíveis no portal eletrônico³ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que identificamos foram: GT 04 – Didática (3 trabalhos); GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos (1 trabalho); GT 08 – Formação de Professores (2 trabalhos) e GT 12 – Currículo (5 trabalhos).

Nos 11 trabalhos que abordaram a temática nesse período, em 6 deles ela é tratada indiretamente. Estão neste caso aqueles que a abordaram como

¹ Neste trabalho, desigualdade corresponde à consideração das pessoas que discrepam dos padrões estabelecidos socialmente, como hierarquicamente inferiores.

² As chamadas minorias, podem ser numericamente maiores, tal como mulheres e negros que ainda que sejam a maior parte da população tem o poder de influência limitados na sociedade, ficando então impedidos de exercer a cidadania em sua inteireza. (CÂMARA; BEDANI; SILVA, 2004)

³ <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho>>, Acesso em: 20 jan 2014.

parte da multiculturalidade; como um dos marcadores sociais; ou como conteúdo. Em 3 desses trabalhos, religião/religiosidade é referente ao ensino religioso e são apenas 2 trabalhos que relacionam a temática ao currículo na acepção laica.

Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações disponibilizado pelo Observatório da Laicidade do Estado (OLE)⁴, no período de 2007 a 2013 foram localizados 80 trabalhos de pesquisa sobre religião/religiosidade na área educacional. Dentre os trabalhos relacionados, 46 tratam da temática associada ao ensino religioso, em sua maioria defendendo-o enquanto disciplina. As pesquisas sobre religião/religiosidade no contexto escolar com outro viés são mais escassas e recentes, totalizando 34 trabalhos, sendo que em 2007 foram localizadas 2 dissertações de Mestrado; em 2008 temos 1 dissertação de Mestrado; em 2009 são 2 dissertações de Mestrado; em 2010 temos 7 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado; em 2011 foram 3 dissertações de Mestrado e 2 teses de Doutorado; em 2012 temos 10 dissertações de Mestrado e 2 teses de Doutorado localizadas e, em 2013 foram identificadas apenas 2 dissertações de Mestrado.

Concordamos com McLaren (1997, p. 123) ao defender que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”, que não se conforme com a aceitação da diversidade, mas questione, resista e reflita sobre as diferenças presentes na sociedade e considerando que a educação constitui-se em uma das áreas de políticas sociais centrais à resistência contra as tentativas de homogeneização, torna-se cada vez mais importante desenvolver trabalhos nessa área.

Acreditando que “liberais ou socialdemocratas, comunitários, desenvolvimentistas liberais ou humanistas, radicais e românticos, devem encontrar maneiras de viver juntos no mesmo espaço social” (MURPHY, 1991⁵ apud MCLAREN, 1997, p. 83-84), de forma que se permita conceber e conviver com a diversidade é que o multiculturalismo referenda este trabalho, ou seja, outras formas que percebem as diferenças como algo negativo contrapõem-se

⁴ Observatório da Laicidade do Estado, que integra o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/5/biblioteca/>>, Acesso em: 20 jan 2014.

⁵ MURPHY, P. **Postmodern perspectives and justice**. Thesis Eleven 30. 1991.

à essa possibilidade. A perspectiva multicultural crítica concebe a diferença como contribuição e não como um obstáculo.

Entendendo que a temática da religião está presente no contexto escolar e que faz parte da cultura, o presente trabalho discute o currículo em ação da Educação Infantil a partir das expressões das crianças no que se refere à religião/religiosidade. Dessa forma, observamos durante um semestre escolar como a temática apresentou-se nas conversas infantis, nas brincadeiras, nas relações que as crianças estabeleceram com os colegas e com a professora, em uma turma de crianças de 5 a 6 anos de uma escola pública de Educação Infantil localizada em um município no interior de São Paulo.

Diversidade e laicidade imbricam-se na discussão que traz questões ligadas ao respeito às diferenças, e pautamo-nos em McLaren (1997), sob a perspectiva do Multiculturalismo Crítico, além de Moreira e Candau (2003; 2008; 2013) para discutirmos as concepções de conhecimento e sobre as relações entre currículo e cultura.

A fim de se discutir o currículo em ação da Educação Infantil, o objeto de análise desta pesquisa foi a configuração das manifestações sobre religião/religiosidade⁶ no currículo em ação, considerando como as crianças expressam-se sobre este aspecto da cultura, ou seja, como a temática da religião/religiosidade das crianças é vivenciada no contexto da Educação Infantil.

A questão direcionadora da pesquisa que foi sendo construída em discussões do projeto e em seu desenvolvimento concretizou-se em “Como as crianças expressam-se, no currículo em ação, sobre religião/religiosidade?”.

A partir da questão de pesquisa e dos objetivos expostos a pesquisa foi desenvolvida e consideramos importante relatar o que ocorreu antes para contextualizá-la, narrando as origens e justificativas do interesse em realizá-la na seção seguinte.

Reminiscências

Embora tenha sido após os estudos universitários e o próprio ingresso na

⁶ Optamos pela escolha do termo religião/religiosidade por entendermos que desta forma contemplamos tanto a busca de um sentido da vida, uma ligação com o transcendente representado pela ligação a uma religião institucionalizada quanto o sentido de espiritualidade pessoal que atribuímos à religiosidade, vista como diferentes formas de crer ou ainda de não crer.

prática docente que tal interesse tenha se intensificado, também no percurso anterior, a sensibilidade relativa ao tema já despertava reflexões sobre a temática.

No ano de 1991, quando estudava na antiga 2ª série do ensino fundamental de uma escola estadual (atual 3º ano), ao receber o livro didático e após o mesmo ser encapado, a professora fazia a colagem da oração que repetiríamos diariamente ao longo do ano. Uma oração aos moldes do catolicismo. Não me recordo de ouvi-la perguntar sobre a religião de nenhuma criança ou sobre formas de religiosidade que porventura abraçassem, mas lembro-me de me levantar e repetir aquelas palavras com um sentimento que ainda me invade ao rememorar a experiência. Perguntava-me: haveria alguém ali que não professava a mesma fé? Haveria alguma criança que, silente, ouvia aquelas expressões e não podia dizer o que pensava a respeito? O que elas comentavam em casa? E as famílias, o que diziam sobre isto?

Dois anos depois, na 4ª série (atual 5º ano do ensino fundamental), na mesma escola, a professora da turma era ligada, sabidamente, a uma religião tida como desviante do padrão. Ela comentava sobre a religião dela com toda a turma e compartilhava, esporadicamente, alguns ensinamentos. Havia na turma uma única aluna que também dizia participar da mesma religião. Não me recordo de nenhum trabalho que abrangesse o conhecimento da religião dos demais alunos e alunas ou da ausência de uma religião.

Quando estava na 8ª série (9º ano atual), em 1998, e estudava em outra escola pública, durante o período da “Campanha da Fraternidade” promovida pela Igreja Católica que tinha como tema “Fraternidade e Educação: a serviço da vida e da esperança”, ocorreu uma proposta aos estudantes, feita pela comunidade católica regional para que fizessem uma redação sobre o tema e para concorrer a premiações. Com o aval da direção escolar, a entrega da premiação foi feita pelo padre da comunidade que ficava ao lado da escola, na própria biblioteca, com a presença das turmas que estudavam naquele período. Uma imagem da padroeira católica em seu andor foi carregada para o centro da biblioteca da escola e todos foram incentivados a curvarem-se a ela. Relembro que embora tivesse conhecimento dessa prática na religião da qual eu participava na época, olhei para um amigo evangélico que se viu obrigado a participar daquele ritual, apesar de os amigos mais próximos saberem que ele

não compartilhava das mesmas crenças. O olhar dele vagava pelo espaço da biblioteca que se tornara naquele momento um espaço de adoração da fé hegemônica, e ele nada disse. O seu silêncio foi pungente. Ele não falou sobre o ocorrido, nem antes, nem durante e nem depois. Ele precisava estar obrigatoriamente ali? Alguém se preocupou com o fato de haver pessoas com crenças diferentes na escola? Ainda fico a pensar.

Anos mais tarde, ao ingressar na universidade, no ano de 2003, em uma das primeiras aulas, a temática da religião não deixou de estar presente. Houve professores que tocaram no assunto de forma desrespeitosa, sem conhecer (e nem se preocupar em conhecer) o que acreditavam, ou não, aqueles e aquelas que estavam diante deles. Como este tema continuava a atrair a minha atenção, optei por ele em meu trabalho de pesquisa de conclusão de curso, investigando sobre a forma de seu tratamento na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados apontaram que essa temática é silenciada no currículo formal do curso. Quanto ao currículo em ação, na maioria dos casos a religião dos alunos no meio universitário é ignorada, podendo ocorrer de ser subestimada ou, por vezes, até mesmo desrespeitada.

O tema acompanhou-me na jornada profissional. A primeira turma de alunos com a qual trabalhei foi do 2º ano do Ensino Fundamental. E lá estava eu de volta ao ambiente escolar, desta vez como professora. A formação acadêmica já havia me levado aos caminhos da reflexão, mas as questões práticas agora se colocavam diante de mim. Quando os alunos me pediram para cantar “Parabéns a você” e um aluno se manifestou pedindo que no seu dia não fosse cantado, por causa de sua religião, a pergunta que se levantava era: Como lidar com isso? E quando no meio de um assunto qualquer, durante a aula algum aluno ou alguma aluna trazia uma consideração, uma associação que demonstrava relações com o universo religioso, a pergunta retornava: o que fazer?

Posteriormente, trabalhando na Educação Infantil, as crianças traziam em suas falas ansiosas por serem ouvidas, a forma como lidavam com o mundo. Queriam contar que tinham ido à igreja, ao cinema, à casa da tia. Queriam contar que alguém de quem gostavam muito tinha morrido e estavam tristes. Queriam dizer que não poderiam participar da festa junina, embora os responsáveis tivessem dito que poderiam participar dos ensaios. As outras crianças

perguntavam por que os colegas não poderiam participar. E colegas de profissão apresentavam posturas de apoio, questionamento, julgamento e/ou críticas ao tomarem ciência do que as crianças ou seus responsáveis tomavam como posição.

Contudo, foi com o caso de um menino de olhos brilhantes e voz forte, em uma escola de Educação Infantil pública em que trabalhei pouco depois, que nas brincadeiras no pátio e no parque, cantando como se estivesse no terreiro que frequentava com a família: “Ô, Ô, Ô, O Senhor mandou bater o tambor”, que a pesquisa se fez urgente. Foi quando era pedido a ele pela professora de outra turma que repetisse aquelas palavras para mostrar para as demais professoras, e então ele era motivo de chacota, que pensar em conhecer a forma de se lidar com a religião das crianças na escola e de se propor reflexões e possibilidades passou a ser, para mim, alvo de estudo a ser aprofundado. Aqueles olhos brilhantes poderiam perder o brilho por sua diferença, ou poderiam continuar a brilhar?

Mais tarde, trabalhando no Museu da Ciência, e acompanhando uma turma de ensino fundamental de estudantes de 10 anos de idade em uma exposição de Paleontologia com fósseis e réplicas de dinossauros, após as explicações científicas da história dos dinossauros um garoto perguntou para a autora da presente pesquisa: “Tá. Os ossos deles [dos dinossauros] estão aqui. E a alma?”

Estas são algumas das experiências que me levaram até o tema e a questão de pesquisa, mas há ainda um relato a ser feito.

Uma colega de profissão, também professora da rede pública, contou que juntamente com seu filho, passara a participar de reuniões em uma determinada religião. Ambos tinham uma nova forma de fazer orações que não incluía repetições e num certo dia foram fazer a oração no horário da refeição e a mãe pediu para seu filho fazê-la. Ele terminou a oração repetindo: “E se Deus é por nós quem será contra nós?”. Estranhando o comportamento do filho, ela procurou saber onde ele ouviu aquilo. O filho contou que é assim na escola. Uma escola pública de Educação Infantil! Ela disse ao filho que na escola a professora faz assim, mas – explica – ela e o filho não fazem desta forma; que em casa e na igreja que estão frequentando é diferente. A mãe pensa em conversar com a direção da escola, mas teme retaliações. Teme que o filho seja

discriminado pela direção e pela professora. O filho é matriculado em outra escola a partir de então.

Assim, colocamo-nos diante da problemática do que seria o conhecimento escolar e do questionamento: como ele dialoga com as formas de ser, pensar e entender o mundo dos sujeitos desse conhecimento?

Como está estruturado o texto

Além desta Introdução, o presente texto inclui três capítulos. O Capítulo 1 traz a discussão do Referencial Teórico destacando os conceitos de Conhecimento e Currículo; Cultura; Religião/Religiosidade; Laicidade e Diversidade.

O Capítulo 2 explicita a metodologia adotada na pesquisa e suas especificidades enquanto pesquisa de tipo etnográfico, seguido do Capítulo 3 que apresenta os dados da pesquisa, organizados cronologicamente e descritos/analísados sob forma de Episódios que, inspirados pelos diários de Peter McLaren em *Rituais na escola* (1991) e em *Life in schools - A vida nas escolas* (2003), trazem juntamente com os dados, as respectivas análises a partir do referencial teórico que sustenta a pesquisa, elucidando a postura teórica crítica adotada.

Finalmente, tecemos as Considerações Finais, no intuito de sintetizar a resposta à questão de pesquisa, apontar reflexões pertinentes e propostas relevantes e indicar possíveis desdobramentos da pesquisa realizada.

Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para os campos de Currículo e Cultura e dialogar com outras investigações.

CAPÍTULO 1: CONHECIMENTO, CURRÍCULO, CULTURA E LAICIDADE

1.1 Conhecimento e Currículo

Felicidade?

Disse o mais tolo: "Felicidade não existe."

O intelectual: "Não no sentido lato."

O empresário: "Desde que haja lucro."

O operário: "Sem emprego, nem pensar!"

O cientista: "Ainda será descoberta."

O místico: "Está escrito nas estrelas."

O político: "Poder"

A igreja: "Sem tristeza? Impossível... (Amém)"

O poeta riu de todos.

E por alguns minutos...

Foi feliz!

(FELICIDADE – O Teatro Mágico)

No âmago da discussão sobre o conhecimento escolar está a própria discussão sobre o currículo. Considerando a etimologia da palavra, do latim *curriculum*, como a concepção de corrida, percurso ou caminho a ser realizado chegamos à ampliação de seu significado possibilitada pelos estudos curriculares para além desse caminho que a/o educanda/o tem a percorrer em sua jornada escolar. O currículo passou a ser visto como fator para o planejamento do que a/o aluna/o poderá tornar-se por meio dele. Neste sentido, ele não é neutro e a/o aluna/o não é um seguidor do currículo, mas a seleção do que o comporá impacta a formação dos seus sujeitos. Ele não surge puro e sem intenções, mas como Apple (2001, p.53) ajuda-nos a compreender:

[...] O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Não é, portanto, uma produção pacífica e consensual, mas a inserção ou exclusão de conteúdos no currículo é resultado do que Silva (2007a) enfatiza como seleção de conteúdos. O currículo é sempre uma seleção e isso acontece em meio às relações de poder.

[...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2007a, p. 15)

A indissociável relação entre “o que” ensinar e “o que eles ou elas devem ser” na composição curricular é intrínseca às concepções do conhecimento. Pensar sobre o que será ensinado e a sua respectiva finalidade, portanto, requer pensar sobre qual tipo de conhecimento este currículo incorporará e sobre as relações entre este conhecimento e a sociedade.

É neste sentido que a temática do currículo carrega em seu bojo um amplo leque de discussões, tais como a identidade, a cultura e as relações de poder. Ao selecionar um conteúdo para compor determinado currículo, o que pode estar em xeque são os interesses para a inclusão deste conhecimento e não daquele outro. Para Apple (2001, p. 68):

[...] O currículo, então, não pode ser apresentado como “objetivo”. Em vez disto, ele deve constantemente subjetivar a si próprio. Isto é, ele deve “reconhecer suas próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Da mesma forma, ele não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos. O “mesmo tratamento”, conforme o sexo, a raça, a etnia ou a classe, não é absolutamente o mesmo. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre eles”. Se estivermos, então, preocupados com “um tratamento realmente igual” – como acho que devemos estar – é preciso basear um currículo no reconhecimento daquelas diferenças que dão ou tiram poder de nossos alunos de modos identificáveis.

As diferenças, segundo esse autor, precisam ser reconhecidas no currículo de forma que não sejam subjugadas, mas este reconhecimento pode propulsionar não só a identificação do “outro”, mas a luta para que as relações que outrora colocavam este “outro” para abaixo da linha dos iguais ou fora da curva da normalidade. Para os fins democráticos, o “outro” precisa ter a

possibilidade de estar no círculo que possibilite o diálogo com a “outredade”⁷. O currículo, nessa perspectiva, abarca aqueles que estão à margem e tem potencialidade para empoderá-los.

[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 16)

Esta compreensão do currículo, com tantas implicações que requerem posicionamento, contribui para o entendimento da complexidade do conceito. O currículo abarca mais do que *o que ensinar e o que esperar que seja aprendido*. A partir das ideias até agora expostas, a própria concepção de currículo passa a ser modificada, entendendo-se que ele é composto tanto pelo que se diz quanto pelo que não se diz. O conhecimento não é neutro. Ao se inserir determinados conhecimentos ou excluir outros do currículo, evidencia-se que há questões de ideologia e poder em conflito.

É a partir das teorias críticas do currículo que as formas de conhecimento dominantes são questionadas e o currículo passa a ser visto para além do tecnicismo, tendo o foco não mais na forma, mas nas consequências de sua concepção.

Pensar no que o currículo pode fazer, que formação pode gerar, retoma a proposição da reflexão sobre a seleção de conteúdos que compõem o currículo. Os conhecimentos que passam a fazer parte dele integram o conhecimento de qual grupo da sociedade? Na perspectiva política de Apple, a questão a ser feita é “por quê?”. E seguindo-a, Silva (2007a, p.47) então questiona:

[...] Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? [...] “trata-se do conhecimento de quem” Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

Neste sentido, o entendimento do currículo como seleção de conteúdos

⁷ [...] É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu [...]. (FREIRE, 1996, p. 19)

traz reflexões sobre quais conhecimentos estão sendo ensinados e para quem serve essa seleção. Considerando o contexto da Educação Infantil em que temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) como norteadoras de propostas curriculares, o currículo é o:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

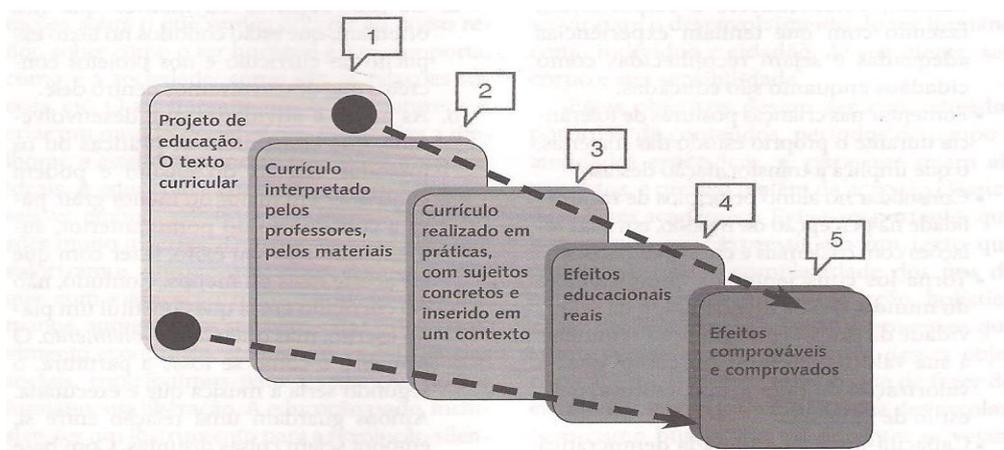
Este documento legal ressalta ainda que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Essa proposta, portanto, abarca um currículo amplo e que considera as diferenças, sejam elas de gênero, sexualidade, raça, etnia ou religião, entre outras, como possibilitadoras de aprendizado e objetos de diálogo. Tal concepção curricular convida a escola a incorporar os saberes que as crianças possuem e a articulá-los aos saberes escolares, promovendo o intercâmbio com o conhecimento sistematizado e ampliando o conceito de cultura.

O esquema apresentado na Figura 1, elaborado por Gimeno-Sacristán (2013), trata da concepção de currículo como processo e práxis.

Figura 1 – Esquema de concepção do currículo



Fonte: GIMENO-SACRISTÁN (2013, p. 26)

O primeiro quadro corresponde ao currículo formal e quando este é proposto, interpretado e adotado pelos professores e materiais curriculares culmina no segundo quadro; este, conseqüentemente, é a realização que decorre das práticas com sujeitos concretos em um contexto. A inter-relação destes planos tem seus efeitos e resultados como mostrado nos planos 4 e 5.

Compreendido dessa forma, fica evidente a diferença e a complementaridade entre sua constituição enquanto plano e sua existência na prática. A esse respeito, Gimeno-Sacristán (1995, p. 86) escreve que o currículo, portanto, “[...] tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar [...].”

É importante citar este autor em outro excerto igualmente esclarecedor da natureza processual e dinâmica do currículo que, sem descurar da importância do seu âmbito formal - de plano -, aponta para a perspectiva descentralizadora, valorizando a efetiva conversão deste em práticas pedagógicas e configurando-se em currículo em ação:

[...] essa perspectiva processual e descentralizadora do currículo, que propõe uma visão deste como algo que ocorre desde ser um plano até se converter em práticas pedagógicas, não tira valor ao texto do currículo. O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos. (GIMENO-SACRISTÁN, 2013, p. 27)

Quando se converte em ação, a concretização do currículo pode variar, a depender da perspectiva considerada: a interpretação que dele fazem as/os docentes; a tradução feita pelos materiais curriculares; a vivência concreta dele pelos estudantes; a visão dos observadores/avaliadores.

No presente trabalho, concentramo-nos, portanto, marcadamente no plano 3, ou seja, na perspectiva das vivências e aprendizagens das crianças no currículo em ação.

1.2 Cultura e currículo

*Todos os dias nascem deuses
Alguns maiores e outros menores do
que você.
(NO OLIMPO – Nação Zumbi)*

O currículo tradicional, também chamado de humanista ou clássico, predominante por um longo período, ainda difunde os ideais da classe dominante. Este cenário que ainda se encontra presente na realidade escolar e no âmbito acadêmico começa a ser modificado pelos estudos que vão ampliar o debate curricular e que têm em seu cerne a própria concepção de cultura. Esta vai deixando de ser entendida exclusivamente pela oposição binária entre cultura erudita (válida) e cultura popular (inválida) e vai sendo entendida como produto do trabalho humano, o que vai pluralizar o termo, possibilitando a compreensão da sua amplitude como “culturas”. Nesse sentido, Silva (2007a) destaca a influência de Paulo Freire, um dos mais importantes pioneiros na proposta e vivência pedagógica do diálogo entre os saberes populares e escolares no currículo.

De acordo com Cuche (2002, p.13), a cultura é inerente ao que é humano e por isso permite pensar a “unidade do homem na diversidade de seus modos de vida e de crença”. Para este autor, a cultura está relacionada a processos complexos; ela não foi determinada e é, portanto, conflitiva. Ele esclarece que “A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos.” (*ibidem*, p.10)

Nesse entendimento, nada é natural nos seres humanos, mas a cultura é a informante dos comportamentos, de modo que até mesmo as funções fisiológicas - como o horário para dormir, para se alimentar - podem corresponder ao modelo de transmissão cultural.

A noção de cultura compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceita, apesar da existência de certas ambiguidades. Esta aceitação nem sempre existiu. [...] O uso da noção de cultura leva diretamente à ordem simbólica, ao que se refere ao sentido, isto é, ao ponto sobre o qual é mais difícil de entrar em acordo. (CUCHE, 2002, p. 11-12)

As divergências quanto ao termo cultura distanciam-se do campo linguístico, pois o embate na realidade ocorre entre classes e grupos sociais. Ao tratar da reconstituição da gênese da palavra cultura, Cuche (2002) evidencia a sua evolução que passou pela compreensão de cultura como cultivo, enquanto cuidado, no século XIII; desenvolvimento de uma faculdade no século XVI; para então, no século XVII, começar a ser empregada como *formação, educação do espírito*.

No século das luzes, a noção de cultura corresponde à [...] “soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (CUCHE, 2002, p. 21). Posteriormente, cultura vai estar atrelada à ideia de civilização e ao nacionalismo, distanciando-se deste entendimento ao longo do século XIX para formalizar um conceito de cultura que vai se desenvolvendo, e no século XX, nos Estados Unidos passa a ser explicada como totalidade. Vista desse modo, é a cultura que explica o modo de agir, estilos e comportamentos dos que dela participam.

O autor trata ainda de uma renovação do conceito de cultura ao dizer que:

[...] Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O que varia é a importância de cada fase, segundo as situações. Talvez fosse melhor substituir a palavra “cultura” por “culturação” (já contido em “aculturação”) para sublinhar esta dimensão dinâmica da cultura. (CUCHE, 2002, p. 137)

A cultura, segundo Cuche (2002) sofre influência externa e então se desestrutura e se reestrutura em grande dinamicidade. Os elementos que a integram são oriundos de fontes diversas, não existindo portanto, culturas “puras”. Os contatos culturais proporcionam, assim, uma mistura que é produto da história, e ainda da história das relações entre os grupos sociais. Essas relações são desiguais, apresentam hierarquia e produzem relações de dominação e subordinação entre os diferentes grupos sociais.

Destarte, ecoa a seguinte pergunta de Apple et al (2008): *Tem mais valor o conhecimento de quem?* Questionamo-nos, a partir dela: Tem mais valor a cultura de quem? e recorreremos a Ryoo e McLaren (2010, p. 212) para respondê-la: “aqueles que têm poder sobre as instituições educacionais são os que podem decidir quais culturas devem ser valorizadas e como devem ser ensinadas.”

Candau (1998, p. 81) ajuda-nos, então, a compreender que:

De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente, para a qual a contribuição dos antropólogos é especialmente significativa, em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc. A dificuldade de se definir cultura – existem mais de cem tentativas – não obscurece a afirmação de que ela constitui um núcleo radical da identidade dos grupos sociais e povos e não pode ser ignorada, nem reprimida, sem que consequências, algumas vezes de ampla repercussão, se manifestem, a curto ou a longo prazo, de modo imprevisível e, muitas vezes dramático.

No contexto da globalização, da presença de diferentes grupos sociais, étnico-raciais, religiosos e outros nos mesmos espaços, e do surgimento de novas identidades, urge a necessidade de não se ignorar ou reprimir a cultura que está em posição oposta a dos dominantes. A saída para a convivência entre essas diferenças precisa caminhar da tolerância ao respeito, avançando para o diálogo intercultural.

Aproximamo-nos da tolerância de que nos falam Freire (1996) e Cardoso (2003) e entendemos tolerância como precursora do respeito. Este seria, portanto, o passo seguinte nessa evolução. Respeitar o diferente vai além de tolerá-lo, por compreender que tolerar significaria suportar outras formas de pensamento, suportar outras culturas, enquanto o respeito dialoga e considera a possibilidade de aprender com elas.

Os grupos minoritários, ao invés de serem silenciados, precisam ter sua luta notada: se fazer ouvir e reconhecer. Não há, no entanto, a compreensão desse movimento de avanço como algo linear, pacífico e consensual, mas como um processo dinâmico, conflituoso e contraditório.

Nesse processo, a função do currículo de permitir que os sujeitos se apropriem abertamente de mais e melhores informações amplia seu debate. O currículo como questão de poder é objeto de lutas sobre o que o integra e o que não o integra (SILVA, 2007a). A existência de um lado único da história é contestada. O outro lado quer espaço. As minorias, os excluídos, os silenciados não podem mais estar escondidos.

A difusão, problematização e reflexão em torno desse novo panorama tem a educação como ponto crucial. Concordamos com Gimeno-Sacristán (2013, p. 24) quando este autor escreve que:

[...] Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade.

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, é preciso ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, de “ampla cobertura”, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas.

Esse “texto curricular abrangente” engloba as diferenças, o outro lado da história. Traz para a escola a responsabilidade de superação do currículo de uma história única, chama para participar do debate aqueles e aquelas que estavam à margem, por não integrarem o padrão *branco-judaico-cristão-heteronormativo*. Faz um convite para a acepção de cultura que estava excluída pela concepção clássica academicista. Amplia o conceito de cultura para o entendimento desta como construção, acentuando as propostas multiculturais e elevando a importância de haver diálogo entre as culturas, descartando a assepsia. Ainda de acordo com o pensamento de Gimeno-Sacristán (2013, p. 29),

[...] A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretendida assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do conhecimento escolar. Introduzir a controvérsia nos conteúdos e torná-los discutíveis implicaria sanear em grande parte a educação, algo que levaria ao questionamento de posições éticas de falsa neutralidade e acordo inevitável. Se o debate não surge e se instaura um aparente consenso e tranquilidade, isso significa que a educação é privada da possibilidade de participar dele.

Esse dissenso necessário à prática educativa expressa consonância com a perspectiva multicultural crítica entendida a partir de McLaren (1997).

O multiculturalismo crítico ou de resistência “se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual” (MCLAREN, 1997, p. 123). A diversidade não é finalidade, mas produto de embates dentro de um contexto mais amplo que comporta crítica e lutas que são intrínsecas ao trabalho pedagógico que contribui para a justiça social. A diferença, portanto, é produzida

e influenciada pela cultura, poder e ideologia que concorrem neste contexto nada harmonioso. E, nesse sentido, as formas hegemônicas de dominação carecem de contestação:

[...] A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante, ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada linguisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos (contraditórias e sobredeterminadas). (MCLAREN, 1997, p. 133)

Essa práxis multiculturalista crítica, que luta por uma cultura multivalenciada, considera que a diferença ocorre em relação a dois grupos ou entre muitos grupos. A título de exemplo, temos as diferenças de raça, gênero, religião: negros em relação a brancos; mulheres em relação a homens e credos minoritários em relação a cristãos no contexto brasileiro, respectivamente, constituem-se diferenças presentes. Pensar nessa práxis já mencionada implica fazer ouvir as vozes oprimidas e reconhecer as minorias. Demanda empenho em compreender essa sobreposição identitária. Requer sensibilidade e posição democrática. A esse respeito, Candau (2005, p. 14-15) escreve que:

[...] A problemática da diversidade cultural nas relações sociais e nos processos educacionais está presente nos meios de comunicação de massa, no meio acadêmico, em congressos, seminários e encontros, assim como nos movimentos sociais, partidos políticos, organizações não governamentais e nas conversas informais que fazem parte do nosso dia-a-dia.

A realidade do mundo globalizado tem feito proliferar em larga escala as situações de exclusão, intolerância e negação do outro que se traduzem em formas distintas. Mais especificamente, essa situação tem se direcionado aos considerados diferentes, no sentido de desiguais.

O multiculturalismo crítico tem a “tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 1997, p.123) e nessa compreensão, o conhecimento escolar é visto como uma construção social e não como um retrato da realidade, e a forma como

lidamos com ele é fortemente influenciada pelos aspectos culturais como raça, classe social, gênero etc.

Entendemos que a religião também integra estes aspectos culturais, fazendo parte do currículo da instituição, podendo se materializar no currículo em ação. Além disso, a religião e as manifestações de religiosidade fazem parte da cultura geral, de modo que a instituição escolar deve estar atenta a essa diversidade e buscar estratégias para garantir o respeito à diversidade cultural das crianças e das famílias usuárias da educação pública e laica.

Moreira e Candau (2008, p. 27), ao discutirem alguns significados de cultura, falam de *culturas* no plural, esclarecendo que correspondem:

[...] aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos, ou seja, a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo sendo que a expressão dessa concepção adotada no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais das/dos estudantes, por mais desprestigiadas que sejam.

Estas manifestações culturais constituem-se, portanto, parte da diversidade e possibilidades de aprendizagens a serem abarcadas pela escola. Moreira e Câmara (2013, p. 46) reforçam, ainda, que:

O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante.

E é sob esta compreensão do *arco-íris de culturas* que representa riqueza, pluralidade, estímulo, desafios, que entendemos ser possível pensar nas possibilidades de diálogo entre as diferentes culturas e manifestações culturais. É sob esta perspectiva que incluímos religião/religiosidade no debate das diferenças.

1.2.1 Religião/Religiosidade

*Católico, evangélico, budista,
candomblecista, umbandista, espírita
ou ateu
Todo mundo busca a paz interna, têm
aqui pra ser lanterna
Foi assim que Ele escreveu
Palavras e palavras e palavras
E ainda acham que o deus do outro
não pode ser meu
Tem horas que a gente se pergunta
Por que é que não se junta tudo numa
coisa só?
(O TUDO É UMA COISA SÓ - Teatro Mágico
(adaptado))*

No curta-metragem 'Carnaval dos Deuses'⁸, dirigido por Tata Amaral, no cenário da Educação Infantil, após a abertura com as cenas de um ritual judeu de circuncisão⁹ do irmão do garoto João, as crianças estão em uma sala de aula preparando-se para o baile de Carnaval da escola, quando João narra para os colegas o que aconteceu com seu irmão menor:

_Tinha um rabino e ele falava umas coisas muito estranhas [...] E o rabino cortou o pipi do meu irmão com um facão deste tamanho assim. Ficou saindo sangue pra todo lado, pra todo lado...

Os amiguinhos sentados à mesma mesa fazem algumas brincadeiras em relação ao episódio relatado por João e a professora interrompe, questionando se não queriam brincar no Carnaval. As crianças continuam recortando os enfeites para as fantasias.

No entanto, a garotinha Ana não estava se preparando para o baile de Carnaval e, ao ser questionada pela professora, responde que não irá participar. A professora encoraja a aluna dizendo-lhe que não precisa ter vergonha e que quer ver sua fantasia bem bonita. Ana parece contrariada e João faz uma estrela para a fantasia de Ana. Eles conversam:

Ana: __Mas eu não vou no Carnaval.
João: __Porque não vai? Está doente?
Ana: __Carnaval é pecado.
João: __O que é pecado?
Ana: __Você não sabe o que é pecado?
João: __Não.

⁸ Produzido pela ART for The World e coproduzido pelo SESC São Paulo. Então e agora: Além das Fronteiras e Diferenças – Projeto de Tolerância – 2010.

⁹ Ritual judaico em que a pele do prepúcio é removida.

Outro aluno participa da conversa explicando que a mãe diz que pecado é deixar a geladeira aberta e Ana pergunta para ele:

__Sua mãe nunca falou do diabo para você não?

E ele responde:

__Às vezes ela me chama de diabinho.

As crianças brincam de diabinho e Ana brinca de expulsá-los.

João diz que ele é Deus e uma criança diz que Deus não tem rosto. João diz que o deus dele tem. Outra criança diz:

__Mas existe só um Deus.

E seguem-se algumas falas das crianças:

__Eu rezo para um deus barbudo.
__Deus não tem rosto e nem barba.
__Tem um preto velho que é barbudo também.
__Barbudo eu só conheço meu pai e ele não fala de Deus para mim.

Ana então pergunta:

__Mas vocês não vão na Igreja não?

E os amiguinhos respondem:

__Não.

Ana esclarece:

__Eu vou para a Igreja todo domingo.

Um colega comenta:

__Eu prefiro jogar futebol e comer pizza[...]

Seguem-se outras falas das crianças:

__ Meu avô reza para um deus gordinho que fica sentado e sorrindo.
__ E minha avó reza para vários santos diferentes.
__ Ué! Mas quantos deuses tem?
__ O meu, o seu, o do João.
__ Meu pai diz que Gilberto Gil é deus.

Nesse ínterim, a professora volta:

__ Quero que cada um pegue a sua fantasia e vão pular Carnaval!

As crianças gritam:

__ Eu sou o diabinho!
__ Eu sou o índio do Brasil.
__ Eu sou o Curupira.
__ Eu sou o pirata.

Ana não parece animada para participar da festa, no entanto, João a convida:

__ Vem Ana, vem. Você vai se transformar em uma... Fada!

E ela vai brincar na festa do carnaval.

No final do filme, João dá um beijo em Ana e pergunta se ela quer ser sua namorada. Ana repete as palavras de seu pai: *beijinho só depois que casar*. Ele diz que espera para casar com ela e que para a festa vai convidar *todos os deuses*.

As cenas do filme em questão retratam o modo como a temática religiosa está presente nas conversas infantis, nas brincadeiras, nas representações sociais e nas relações que estabelecem com os colegas. A temática religiosa está presente na conversa sobre a circuncisão do irmão, sobre a relação das crianças com a igreja e no modo como as crianças se relacionam com determinadas festividades ou quanto ao relacionamento afetivo. No entanto, essa temática parece ser invisível aos olhos da professora. De modo geral, a instituição escolar, em seu currículo em ação, que segundo Geraldini (1994, p.117) é “o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar” pode silenciar a temática religiosa, em nome da suposta laicidade do ensino. No entanto, não é possível ignorarmos o fato de que as crianças possuem suas crenças, bem como as(os)

professoras(es).

Essas crenças constituem, portanto, parte da cultura, e neste sentido, a religião está ligada à cultura e Mariano (2007) explicita que “a religião é uma parte da cultura, sendo assim, um fenômeno essencialmente, humano, embora com dimensões transcendentais”. (MARIANO, 2007, p. 109) Lembrando que “nenhuma cultura pode ser grande sem a potência da religião” (*ibidem*) ele ainda acrescenta que a religião atua como *construtora de identidades*.

Com o objetivo de contribuir para o entendimento da religião como parte da cultura, Peresson (2006, p. 70) ao afirmar a religião não apenas como constitutiva da cultura, mas como *alma das culturas*, diz que:

A religião é, em uma cultura, um sistema de símbolos e significados que dá às pessoas orientações para compreender o universo e as experiências da vida e para orientar seus atos e atividades, dando-lhes, a todos, um sentido profundo e último. Chegar ao fator religioso das culturas significa penetrar até sua alma e fonte última de sentido.

Cortella (2006, p. 17) amplia a compreensão da temática ao lembrar que:

Se [...] a religião está presente em todas as sociedades e momentos da história, fica evidente que ela não pode ausentar-se da vida de uma criança. Remarquemos: independentemente de seguir uma religião formal ou não, todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que nos podem auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar.

Siqueira (2010, p. 148) então faz uma distinção entre religiosidade em termos religiosos, explicando que dentro da religião, a religiosidade estaria “inserida na dimensão ontológica e axiológica”, e que em uma “posição a-religiosa, desvia-se [...] para elementos substitutivos funcionais”. Assim, diz que “há uma adesão consciente a forças ocultas que têm variadas denominações, mas às quais se atribuem poderes para a consecução de fins materiais” e nomeando a religiosidade por “espiritualidade não religiosa” associa-a à “laicização do cosmo, às ações e produções humanas”.

Assim, neste trabalho, consideramos tratar conjuntamente os termos religião/religiosidade e, ainda, poderemos considerá-los no plural - religiões/religiosidades - como a multiplicidade de vivências no campo do que extrapola o material, atingindo o espiritual e abarcando assim as opções por espiritualidade.

Neste sentido, se religião/religiosidade não se ausentam da vida da criança, também estão presentes na escola e, conseqüentemente, o currículo esbarra na temática e precisa incluí-la.

Desta forma, evidencia-se a necessidade da construção de uma Educação Infantil que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil CNE/CEB 5/2009 em seu artigo 7º, deve garantir que cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, tal como descrito no inciso V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com [...] o rompimento de relações de dominação (...) religiosa.

No curta-metragem que relatamos anteriormente, o calendário escolar prevê a comemoração do Carnaval e, portanto, as crianças acabam tendo a obrigatoriedade de participar desta comemoração incluída nas atividades escolares, não havendo preocupação alguma em respeitar a crença religiosa de Ana, que em uma cena diz que carnaval é pecado, mas no final, acaba indo para a festa do carnaval. Apesar de estarmos utilizando o curta-metragem de Tata Amaral como ilustração, sabemos que cenas como essa se repetem anualmente em diversas escolas do Brasil.

Em sua tese de doutorado, Caputo (2011) ao investigar como a escola se relaciona com as crianças e adolescentes praticantes de uma religião específica, o candomblé, destaca a presença da temática religiosa no cotidiano escolar de forma contundente e denuncia a discriminação com que os estudantes são tratados em um contexto em que o ensino religioso de matrícula facultativa fora implantado, a saber no Estado do Rio de Janeiro. Por causa de sua crença, estudantes praticantes do candomblé foram humilhados por outros estudantes e até mesmo por seus(suas) professores(as). E para se protegerem do preconceito e da discriminação, os estudantes chegavam a omitir a própria crença e até diziam pertencer a outras religiões para evitarem retaliações.

O Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais prescreve que:

§ 1º [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
[...] X – A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência - física ou simbólica – e negligência.
(BRASIL, 2010)

Assim, a obrigatoriedade da participação das crianças em determinadas

datas comemorativas previstas no calendário escolar pode ser interpretada como uma forma de violência simbólica¹⁰ a ser evitada, ao recordarmos que o direito à liberdade de crença faz parte dos direitos de toda criança e adolescente, conforme os artigos 15, 16 e 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

De acordo com documento do Ministério da Educação e Cultura publicado por Campos e Rosemberg (2009, p. 27), faz parte dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças a possibilidade de desenvolverem sua identidade cultural, racial, e religiosa. No entanto, há alguns aspectos que precisam ser explorados do ponto de vista de um currículo da Educação Infantil que respeite tais direitos, uma vez que eles são explicitados pelas autoras da seguinte forma: “Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos” e “A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade”.

No entanto, no mesmo documento e no mesmo tópico intitulado “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa” é indicado que: “Nossas crianças de todas as idades participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.27), como se isto constituísse demonstração de respeito às diversas identidades religiosas e diferentes religiosidades.

Neste sentido, se torna relevante questionar este entendimento das autoras sobre o desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa das crianças apresentado no documento e que está atrelado a tais comemorações e festas sendo os três exemplos mencionados - o Carnaval, as Festas Juninas e o Natal - de origem católica ou ainda pertencentes a este credo hegemônico. Convém ainda questionar a própria presença das datas comemorativas religiosas na instituição laica e o modo como as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem a cultura religiosa presente na escola e qual é o espaço que encontram para as manifestações de suas crenças quando podem

¹⁰ Termo elaborado por Pierre Bourdieu - In; BOURDIEU, P. ; PASSERON, Jean-Claude PASSERON. **A Reprodução**: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Ed. Vega. 2009. - e que descreve o processo de imposição cultural da classe dominante aos dominados economicamente.

não estar representadas por estas comemorações, o que nos permite refletir sobre o tipo de respeito ambíguo no documento citado.

Cabe contrastá-lo com a concepção de respeito proposta pela perspectiva inter/multicultural que se harmoniza com o multiculturalismo crítico e segundo a qual “mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que a mera tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas” (CANDAU ; LEITE, 2006, p. 7). Candau e Leite (2006) sugerem um diálogo entre as culturas, o que implicaria, por exemplo, o *falar com* freiriano, tanto do(a) professor(a) com as crianças, quanto entre as próprias crianças. Este respeito de que as autoras nos falam, portanto, compactua com o diálogo entre as diferentes religiões e religiosidades, e nesse diálogo almeja que todas possam ser expressas e apreciadas, ou seja, respeitadas.

Dessa forma, releva-se a liberdade religiosa, tal como o exposto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional em seu Título II, Art. 3º, inciso IV, que declara o respeito à liberdade e apreço à tolerância e na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada na Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e da qual o Brasil é signatário que afirma que as crianças têm direito à liberdade de expressão, incluindo a liberdade religiosa, conforme estabelece o seu Artigo 14, alíneas 1 e 3:

1. Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião.
3. A liberdade de manifestar sua religião ou as suas convicções só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que se mostrarem necessárias à proteção da segurança, da ordem e da saúde públicas, ou da moral e da liberdade e direitos fundamentais de outrem. (BRASIL, 1990)

Considerando que o Brasil é tido como um país com maior tradição católica no mundo, segundo Jacob (2003), os últimos censos apresentaram um declínio do número de católicos que era de 89% até 1980, permanecendo majoritária. Em contraste com a queda do número de católicos, ocorreu o crescimento do número de evangélicos, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Dos que se declararam evangélicos, 60,0% eram de origem pentecostal, 18,5%, evangélicos de missão e 21,8 %, evangélicos não determinados.

Ocorreu também o aumento do total de espíritas e dos que se declararam sem religião, ainda que em ritmo inferior ao da década anterior, e do conjunto pertencente às outras religiosidades¹¹. Os resultados do Censo Demográfico de 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. A diversificação religiosa vem sendo crescente entre 1991 e 2000 e acentua-se de acordo com o censo de 2010, como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela I - População Total e Grupos segundo Religião/Religiosidade no Brasil

Ano	População Total	Católicos	Evangélicos de Missão	Evangélicos Pentecostais	Evangélicos Não Determinados	Outras Religiões	Sem Religião	Espíritas	Umbanda e Candomblé
1970	93.470.306	85.775.047	*	*	4.883.106	2.157.229	704.924	-	-
1980	119.009.778	105.860.063	4.022.330	3.863.320	*	3.310.980	1.953.085	-	-
1991	146.814.061	122.365.302	4.388.165	8.768.929	*	4.345.588	6.946.077	-	-
2000	169.872.856	124.980.132	6.939.765	17.617.307	1.627.869	3.044.013	12.492.403	2.262.401	525.012
2010	190.755.799	123.280.172	7.686.827	25.370.484	9.218.129	5.185.065	15.335.510	3.848.876	588.797

Fontes: JACOB (2004, p. 11) e Censo Demográfico IBGE (2000 ; 2010)

* Alterações na nomenclatura

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. Os dados indicam também o aumento do total de espíritas, dos que se declararam sem religião - ainda que em ritmo inferior ao da década anterior - e do conjunto pertencente a outras religiosidades.

Estudos sobre a situação atual da religião no Brasil, como a Sociologia da religião e mudança social, organizado por Souza e Martino (2004), atentam para o processo de secularização e as mudanças sofridas pela Igreja Católica no contexto brasileiro da atualidade e segundo Pierucci (2004), que analisa os dados dos censos em um dos artigos da referida obra, o Brasil estaria se tornando menos tradicional em termos religiosos. Na mesma obra, Rosado-Nunes (2004, p. 29) acrescenta:

Por outro lado, a história da formação da nação brasileira e de seu povo confunde-se com a história da implantação de uma religião - o catolicismo - que, por 300 anos foi "oficial", sendo a única religião aceita pelo Estado e descartando a possibilidade de desenvolvimento de outros credos abertamente. Entretanto, com o advento da República,

¹¹ De acordo com JACOB, Cesar R. et al. **Atlas da Filiação Religiosa e indicadores sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

em 1889, norteadas por princípios de laicidade, instaura-se uma realidade nova. O catolicismo pervade a cultura, e continua sendo "a religião de todo o mundo", com 95% de brasileiros declarando-se católicos no censo de 1940 e 91,1%, em 1970. Mas, a liberdade de exercício de outros cultos e religiões coloca a possibilidade histórica e real de uma pluralidade religiosa antes inexistente.

E essa nova pluralidade é que vai se opondo à manutenção de um currículo, ainda que possa estar oculto (SILVA, 2007a), atuante como transmissor da ideologia dominante e que nesse caso, é reproduzidor da cultura dessa maioria religiosa. De acordo com Silva (2007a), o currículo é permeado por relações de poder e nele se forja grande parte de nossa identidade. Conhecer como ocorrem essas relações no contexto da Educação Infantil no tocante ao aspecto cultural da religião/religiosidade transporta-nos, portanto, para uma reflexão sobre o que nos diz Lima (2010, p. 355) "Isso significa que não basta a constatação da multiculturalidade se não houver a indicação de um projeto, de uma intencionalidade para atuar nela". Esse projeto deve objetivar a problematização da igualdade e da diferença, de modo que a igualdade seja compreendida como oposta à desigualdade e a diferença oposta à padronização, eliminando as desigualdades, o que requer incluir ações concretas nos planejamentos docentes.

Isto nos traz a evocação de que, para tanto, requer-se o(a) professor(a) *culturalmente comprometido(a)*, defendido por Lima (2006), do qual se espera que tenha o domínio do conteúdo, sem esquecer-se de que o conteúdo está intrinsecamente ligado à forma, assim como a outro componente, de caráter transversal – o da sensibilidade, a ser compreendida como um:

[...] conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa [...] (LIMA, 2006, p. 277).

Estas questões não se restringem à responsabilidade do/da docente, mas estão diretamente ligadas à necessidade da atenção das políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores.

Ainda nesta perspectiva da necessidade de um projeto intencional que se harmonize com a necessidade do diálogo com os "saberes de casa" dos estudantes, o problema posto quanto à religião/religiosidade das crianças e a

escola depara-se com o *imbróglio* de uma compreensão distorcida da laicidade, como se analisará na seção seguinte.

1.3 Laicidade e Diversidade

*Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença.*
(DIVERSIDADE – Lenine)

Com a Proclamação da República em 1889, a separação entre Estado e Igreja fundaria a laicidade no Brasil. Contudo, o catolicismo permaneceu como religião oficial do país até 1890 sendo esta situação alterada pelo Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que proíbe a intervenção do Estado em questões religiosas e funda o Estado Laico.

Com a Constituição de 1988, sobre a Organização do Estado, em seu Parágrafo 5º, é instaurada a liberdade de crença e em seu Artigo 19, incisos I e III esclarece que:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
[...]
III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.
(BRASIL, 1988)

A laicidade, assim, promove a separação entre Estado e religião, auferindo a não confessionalidade ao Estado. Desse modo, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) define o ensino religioso como de matrícula facultativa e exige respeito à diversidade cultural religiosa:

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. (BRASIL, 1996)

Estudiosos como Caputo (2011) e Cunha (2013) têm se debruçado sobre o embate que é o ensino religioso na escola contrapondo-se à prática atual recorrente no estado do Rio de Janeiro, e revelando preconceito e discriminação

gerados na escola segundo os moldes do que tem sido aplicado e que contrapõe-se à laicidade do Estado. Seus estudos revelam a existência de proselitismo no ensino religioso e o não favorecimento do diálogo, o que é divergente da concepção de estado laico.

Segundo Blancarte (2008, p. 25), a laicidade é *um instrumento jurídico-político para a gestão das liberdades e direitos dos conjuntos de cidadãos*, o que implicaria a coexistência de crenças e de não crenças.

Contudo, Andrade e Teixeira (2014) discorrem que na concepção francesa pós-Iluminismo, o termo laicidade esteve mais relacionado ao secularismo¹² que caminhou para a rejeição de qualquer vínculo entre Estado e religião, enfatizando a irreligião, como reforça Rousseau ao final de sua obra *O Contrato Social*.

Em nosso país, no entanto, cabe contextualizar o termo a uma percepção de Estado e escola laicos como não subjugados a nenhuma religião nem pressupondo a ausência de religião ou domínio da irreligiosidade, mas o respeito a todas as religiões e também o respeito aos que não têm uma crença. Isto inclui o respeito aos credos não hegemônicos e exclui a intolerância. Esta concepção de laicidade afasta a ideia de que a criança, o adolescente ou o adulto possam vir a deixar na porta da escola ou universidade as suas crenças. (ANDRADE; TEIXEIRA, 2014). Eles adentram estes espaços, assim como outros, com suas vivências anteriores, saberes e visões de mundo. A religião está presente na escola independentemente do ensino religioso. As múltiplas identidades também advindas da diversificação religiosa que tem se configurado estão adentrando o universo escolar e não podem ser invisibilizadas.

Cecchetti (2012, p.10), ao pesquisar a diversidade cultural religiosa em escola pública de Florianópolis alertou para o cuidado com a exotização, o silenciamento e a negação de determinadas culturas e tradições religiosas que podem não ser reconhecidas ou valorizadas:

Na atualidade brasileira, currículo oficial e currículo oculto/real parecem estar longe de acolherem a diversidade cultural e religiosa, com sua trama de relações e conflitos, pois ambos são resultados de uma seleção de elementos simbólicos dos grupos/culturas

¹² Secularização seria o processo pelo qual setores da sociedade e da cultura são retirados da dominação das instituições religiosas. (BERGER, 1985 apud ANDRADE e TEIXEIRA 2014, p. 63)

hegemônicos, onde certos componentes são mais valorizados, enquanto que outros são ocultos, ignorados e exotizados.

Dessa forma, na defesa da escola laica, vale destacar que educandos e educadores podem ter diferentes identidades religiosas, não significando com isso a defesa da prevalência de qualquer uma delas. O pesquisador ao defender “a construção de conhecimentos e atitudes que reconheçam e valorizem as diferentes expressões e identidades religiosas” (CECCHETTI, 2012, p.11) diz que:

[...] corrobora para a manutenção da dominação cultural de algumas identidades sobre outras, a adoção de um currículo oficial marcado por ausências de estudos e discussões sobre a diversidade religiosa de modo científico e respeitoso. Muitas vezes, o tema passa por discussões superficiais e/ou pejorativas e, geralmente, questões ligadas ao termo “religioso”, ou são menosprezados em relação ao conjunto dos demais conhecimentos transmitidos/produzidos pelas escolas, ou são analisados a partir de uma perspectiva monocultural e confessional. Isso demonstra a necessidade de desconstruir e desnaturalizar estereótipos, preconceitos e silenciamentos presentes no cotidiano das escolas públicas brasileiras, pois a adoção de uma única perspectiva dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, anormalidade, deficiência e inferioridade. (CECCHETTI, 2012, p.11)

A diversidade religiosa, neste sentido, já é parte da escola e requer reconhecimento e mudança no seu tratamento. O autor acrescenta que:

Essa mudança necessária perpassa a utilização de outra base epistemológica, de perspectiva intercultural, bem como a adoção de outros métodos pedagógicos, o desenvolvimento de outra formação docente, que abarque a complexidade das culturas e das relações humanas. (CECCHETTI, 2012, p. 12)

A heterogeneidade em todos os seus aspectos pode ser reconhecida, trabalhada na formação docente e no cotidiano escolar como riqueza cultural, fortalecendo a diversidade e revigorando o respeito.

No intuito de colaborar para a realização de análises multiculturais, na perspectiva do multiculturalismo crítico e da interculturalidade, apresentaremos o cotidiano da turma de Educação Infantil participante da pesquisa, conheceremos como se deram as ocorrências na construção dos dados, tudo isso relacionado às perspectivas teóricas tecidas no presente capítulo.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo explicitamos o caminho percorrido, apontando as opções teórico-metodológicas que embasam o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e descrevendo os procedimentos metodológicos utilizados.

O percurso abrangeu técnicas de tipo etnográfico e a pesquisa pode ser classificada como qualitativa. A construção de dados privilegiou a compreensão e a interpretação das observações a partir da ótica das ciências humanas sob o referencial teórico do Multiculturalismo Crítico e da Interculturalidade. Desta forma, já esclarecemos que é sob o olhar crítico que se desenvolvem as escolhas aqui feitas.

Geertz (1978, p. 4) elucida que, na perspectiva da antropologia, compreende-se a etnografia como uma tentativa de leitura de um manuscrito a ser interpretado e que requer, assim, imersão em seu objeto de estudo e ao mesmo tempo distanciamento. A descrição do trabalho tem de ser densa e envolve subjetividade e objetividade simultâneas tornando a interpretação do simbólico imprescindível. Envolve “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário [...]”

André (2012, p. 27) esclarece que “A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” e que esta metodologia é então utilizada por eles para descrever a cultura de um determinado grupo social, ao passo que o foco dos pesquisadores em Educação é o processo educativo, o que não requer os mesmos passos de pesquisa dos antropólogos ao se investigar questões educacionais. Diz a autora que:

Este tipo de pesquisa permite, pois que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2012, p. 41)

A presente pesquisa se insere no campo educacional, a fim de se *conhecer a escola mais de perto*, tendo como questão de pesquisa: *Como as crianças expressam-se, no currículo em ação, sobre religião/religiosidade?* Para procurar respondê-la, foram utilizadas técnicas que caracterizam a pesquisa como de tipo etnográfico, sendo realizadas observações em uma escola de Educação Infantil no período do segundo semestre do ano de 2013, totalizando 36 dias de inserção no campo para a construção dos dados. Destarte, não entendemos esta etapa da pesquisa como desconexa do todo que a compõe e é mais propriamente definida pelo termo construção dos dados, entendendo-a como parte do processo, mais do que um momento isolado de coleta.

As ações realizadas neste momento de aproximação da realidade social que propúnhamos compreender tiveram uma intencionalidade, a fim de se conhecer as relações estabelecidas com a temática de pesquisa ao se descrever e interpretar as suas expressões *desde dentro* da escola.

Como aponta André (2012, p. 29), neste tipo de trabalho em educação, a interação entre pesquisador e o objeto pesquisado é constante e a ênfase é dada ao processo. Há uma “[...] preocupação com significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.”

O registro das observações foi feito por meio do diário de campo, no qual as informações eram escritas logo após a ocorrência das observações. Foram usados também registros fotográficos de material e atividades escolares que relacionaram-se à temática, gravações em áudio e, posteriormente, suas transcrições. Também foi utilizado um questionário para identificação das crianças participantes da pesquisa.

Foi também agendada uma reunião com os responsáveis pelas crianças da turma para explicar-lhes sobre a pesquisa, para a entrega do questionário e para as devidas autorizações consoantes com as orientações do Comitê de Ética a que o projeto foi submetido.

Os momentos da observação e das entrevistas serão caracterizados após a contextualização da pesquisa.

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa de campo foi iniciada no segundo semestre de 2013, pois o primeiro semestre foi marcado pelo ingresso da pesquisadora no Programa de Mestrado e pela dedicação aos ajustes no projeto de pesquisa, culminando na inserção no campo no início do mês de agosto, após o contato com a diretora da escola na qual a pesquisadora já havia trabalhado em um período letivo anterior.

Decorrente da mudança na administração da cidade e na Secretaria da Educação, ocorreram alterações na direção da escola também e uma nova diretora assumira o cargo juntamente com uma auxiliar de direção.

Contribuíram para a escolha da unidade o fato de já conhecer a escola e esta experiência ter inspirado questionamentos relacionados à temática da pesquisa; a recepção da direção também foi considerada; o fato da escola ter turmas de crianças de 5 a 6 anos que é a Fase 6¹³ conforme denominação municipal, ou seja, o último ano da Educação Infantil. Segundo estudos de Pires (2007) envolvendo religião e infância, antes dos cinco anos de idade há dificuldades para que as crianças se expressem sobre este aspecto e que vão além da metodologia utilizada, corroborando para a escolha desta faixa etária de 5 a 6 anos, neste estudo.

2.1.1 A unidade escolar

A unidade escolar foi inaugurada em 1976. Localizada na região nordeste da cidade, em um bairro periférico de São Carlos no interior do estado de São Paulo, o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no ano da realização da pesquisa atendia cerca de 300 alunos de 3 a 6 anos de idade, sendo 15 turmas. Em 2013 - época em que foram realizadas as observações - mantinha 3 turmas de Fase 6 no período da tarde, sendo uma turma de período regular, com entrada das crianças às 13 horas e saída às 17 horas e 30 minutos e duas turmas de período integral com entrada às 7 horas e saída às 17. As dependências da escola incluem 7 salas de aula, uma sala de vídeo, sala da direção, sala de professores, refeitório, amplo parque com areia, brinquedos como balanços;

¹³ Denominação municipal para os agrupamentos de crianças segundo a faixa etária em todo o município, sendo assim, os CEMEIS podem atender da Fase 1 até a Fase 6.

escorregador e algumas árvores e pátio coberto defronte ao parque, com bebedouros e banheiros. A equipe é composta por diretora, auxiliar de direção, auxiliar de secretaria, 18 professoras, 2 merendeiras, 2 auxiliares de limpeza e 1 porteiro. A escola também recebe auxiliares esporádicos da Central de Penas e Medidas Alternativas da cidade que prestam serviços na unidade. Por mais de um ano a unidade já teve seu espaço cedido em finais de semana ocasionais para que comunidades religiosas realizassem retiros espirituais no local.

2.1.2 A seleção da turma participante da pesquisa

A pesquisa ocorreu com a permissão do ingresso na unidade como pesquisadora e contou com o contato da diretora com as professoras para uma verificação das possíveis interessadas em participar da pesquisa. As professoras do período vespertino da fase 6, o último ano da Educação Infantil, foram solícitas e, em conjunto com a direção da unidade, ficou decidido um contato com cada turma para a seleção daquela que finalmente seria a participante. A fim de se conhecer mais sobre a diversidade religiosa dos participantes da pesquisa foi preparado um Questionário (Apêndice 1) com perguntas sobre a identificação das crianças, incluindo a informação sobre a religião praticada pela família e também sobre a participação das crianças em atividades religiosas que, inicialmente, intencionava ser respondido pelas famílias das crianças das três salas, considerando a possibilidade dos dados dos questionários permitirem uma escolha da turma com maior diversificação religiosa. Contudo, a diretora sugeriu que o questionário fosse aplicado apenas na turma em que seria finalmente realizada a pesquisa, pois devido ao tema poderia gerar algum tipo de polêmica, segundo ela. Desta forma, acompanhei uma tarde em cada uma das três salas e descreverei esse contato inicial me referindo às turmas como Turma A, Turma B e Turma C.

Na Turma A, com 22 crianças, a professora contratada em caráter temporário ao ser informada sobre a temática da pesquisa mostrou-se curiosa. Detalhou que não sabia sobre a religião das crianças e chegou a procurar no caderno com autorizações, em que consta os dados de cada estudante e as pessoas autorizadas a buscar cada criança na escola. A professora não encontrou nenhuma informação neste caderno e disse-me então: *tem muitos*

evangélicos, de diversos tipos. Posteriormente, ela interrogou sobre minha opinião: *Você acha que deve ensinar ou não deve ensinar?* Aparentando o entendimento da associação da temática da religião/religiosidade ao Ensino Religioso. Não foram observadas conversas entre as crianças sobre a temática e nem a professora tocou no assunto com elas. Dentre as crianças, um garotinho usava um símbolo religioso no pescoço: um crucifixo. No horário do parque, somente a turma A fica no local e não houve comentários sobre o assunto.

Na Turma B, com 15 crianças em período integral, a professora disse-me que poderia pegar a ficha de cada criança para verificar a informação sobre a religião, o que posteriormente também não foi possível, pois foi verificado que o campo para esta informação não constava na ficha de matrícula.¹⁴ Ela disse que sabe que algumas crianças frequentam alguma igreja, mas acredita que a maioria seja católica.

A professora levou as crianças para o pátio, reunindo-se em uma extremidade próxima ao parque, conversou com as crianças sobre as lendas do folclore e pediu que as crianças lembrassem de alguma lenda que foi trabalhada e elas contaram a Lenda da Mula-sem-cabeça, ressaltando que a mula era a mulher do padre. Com a impossibilidade de retornar para a sala de aula devido à limpeza que estava sendo realizada naquela tarde, retornei no dia seguinte.

No outro dia, ao voltar à Turma B, no refeitório as crianças conversavam entre si sobre passeios que haviam feito, como idas ao cinema, ao museu de aviação e à igreja. Enquanto almoçava, Yngrid¹⁵ contou:

“Eu vou na igreja com minha mãe e com meu pai. A minha igreja também chama missa”.

E mais crianças participaram da conversa:

“Eu não vou na igreja. - Karina

“Eu também não. - Magali

De volta à sala de aula, enquanto enfeitavam o boi-bumbá com lantejoulas, Karen e Renata quiseram me contar sobre uma vez em que brigaram:

¹⁴ A ficha de matrícula continha um campo para a informação sobre a religião das crianças até o ano de 2008. A partir de 2009, esta informação deixou de integrar o formulário padrão da rede municipal. (Vide Anexo 1 e Anexo 2)

¹⁵ Os nomes das crianças foram trocados.

_ Deus deu um castigo para ela e para mim. - Karen
_ Por que você fica falando: Deus, Deus? - Renata
_ Porque eu gosto dele, né?! - Karen

No parque as crianças da Turma B dividiam o espaço para brincadeiras com mais duas salas, a Turma C e uma outra sala com crianças menores.

Ao me aproximar de um grupo de crianças que estava cavando a areia, presenciei a conversa entre elas:

_ Esse buraco é para achar o Diabo.
_ É. O Diabo!
_ Ele é mais forte do que Deus porque vai ter uma grande guerra de Deus e o Diabo e Deus vai ganhar.
_ Deus é mais forte!
_ Vamos achar o Diabo!

Várias crianças ajudavam a cavar, algumas foram buscar água (com a boca) e traziam para ficar mais fácil para os colegas cavarem a areia que já estava chegando na terra.

Karina, da Turma B, se aproximou e perguntou olhando para mim:

_ Quem é o Diabo?

Repassei a pergunta para o garoto que estava incentivando todos a cavarem.

_ É um bichinho preto com dois chifrinhos vermelhos e um rabinho.

Então, perguntei o que as crianças fariam quando achassem o Diabo e eis as respostas:

_ Vou jogar areia no olho dele.
_ Vou esmagar ele. Ele é pequenininho!
_ Não, Rômulo! Ele é maior do que eu e você.

As professoras das turmas não ouviram as conversas entre as crianças e voltando para a sala de aula não ocorreram falas sobre o assunto.

Na Turma C, no dia posterior, a professora me recebeu e perguntou se eu queria saber sobre a religião das crianças. Assenti, explicando-lhe sobre a

temática de pesquisa e ela então foi perguntando a cada criança que estava sentada nas fileiras: *Vai na missa ou no pastor?* Ela então olhava para mim esperando que eu anotasse as respostas:

Angela: *_Não.*

Daniela: *_Pastor.*

Daniel: *_Missa.*

Giuliana: *_Pastor.*

Jade: *_Pastor.*

Lana: *_Os dois: missa e pastor.*

Marcos: *Missa.*

Ricardo: *_Não.*

Rômulo: *_A única coisa que minha mãe disse é que eu vou na minha tia.*

Wilson: *(Silêncio).*

A professora então pergunta se ele vai no Centro Espírita. Ele confirma a fala da professora:

_Centro Espírita.

Lana acrescenta que também vai no Centro Espírita.

Iago: *_Missa.*

Saulo: *_Pastor. Assembleia de Deus.*

A *chamada da igreja* - como algumas crianças vão denominar depois, ao me encontrarem no parque, lembrando do episódio ao apontarem para mim dizendo que era *a tia que fez a chamada da igreja* - é encerrada, e nas demais atividades do dia não aconteceram conversas sobre o assunto.

Nas três salas de aula há uma mesma imagem, um desenho colorido em uma de suas paredes: um garotinho com o título *O Menino que descobriu as palavras*¹⁶. Há palavras diferentes que circundam o desenho em cada uma das

¹⁶ O menino que descobriu as palavras é um livro de história infantil da editora Ática cujos autores são Cineas Santos e Gabriel Archanjo. Segundo informações da professora que trabalha com a Turma B pela manhã, o livro utilizado é de uma professora da escola que também trabalha no período matutino e utiliza a história há muitos anos, sempre compartilhando o livro com as colegas. No ano de 2013 o livro foi utilizado pelas três turmas da Fase 6 (5 a 6 anos) da unidade escolar. A história costuma ser trabalhada com as crianças e a imagem do menino foi colocada pelas professoras na sala em que trabalham juntamente com as palavras permanecendo ao longo do ano de 2013 e cabendo a cada professora acrescentar as palavras que quisesse. Segundo a professora, de acordo com o contexto são sugeridas palavras para incentivar algumas ações entre as crianças e as próprias crianças sugerem outras palavras para serem acrescentadas à lista das descobertas. Durante o ano letivo a história é lembrada e, às vezes, algumas palavras são destacadas. Ao visitar a escola em setembro de 2014, *O Menino que descobriu as palavras* e as respectivas palavras permaneciam nas mesmas salas de aula, tal como estavam no ano da realização da pesquisa (2013).

três salas e há palavras que se repetem, estando presentes nas paredes das três salas de aula:

- Solidariedade,
- Colaboração,
- União,
- Natureza,
- Amor,
- Vida,
- Canção,
- Educação,
- Luz,
- Alegria,
- Paciência,
- Jesus.

Na turma A, a figura está localizada do mesmo lado que a porta de entrada da sala, estendendo-se pela parede lateral e acima do varal numérico estão as 21 palavras.

Figura 2 - O menino que descobriu as palavras - Turma A



Foto do acervo da pesquisadora

Na turma B, a figura fica acima da porta que fica próxima da lousa apresentando 20 palavras.

Figura 3 - O menino que descobriu as palavras - Turma B



Foto do acervo da pesquisadora

E na turma C está localizada ao fundo da sala ocupando um canto da parede, próximo à janela e entre o ventilador e o armário estão 16 palavras:

Figura 4 - O Menino que descobriu as palavras - Turma C



Foto do acervo da pesquisadora

Com esse contato inicial com as três turmas, a turma B foi, então, selecionada a partir dos seguintes critérios: a espontaneidade das conversas ocorridas entre as crianças com suas manifestações religiosas, a quantidade de crianças e também a receptividade da professora da sala. O fato de ser uma turma de período integral que permanece o dia todo na escola e que no período da tarde é caracterizado como complementar, no entendimento de que esse período tem menor rigidez curricular e poderia favorecer as interações e expressões das crianças também foram considerados dentre os critérios, além

do horário das atividades fora da sala de aula da Turma B possibilitar uma maior interação com as crianças de outras salas.

Assim, a diretora fez o comunicado da escolha às três professoras e, no retorno na semana seguinte, passei a acompanhar a turma B da professora que chamaremos de Carolina¹⁷, três vezes por semana, em dias alternados. Em uma semana ia às segundas, quartas e sextas-feiras e na semana seguinte a inserção no campo de pesquisa ocorria às terças e quintas-feiras, exceto quando houve a necessidade de troca dos dias devido a feriados ou por ter ocorrido informe prévio da professora sobre eventuais folgas agendadas para o final do período letivo. A professora sabia previamente das visitas da pesquisadora e sempre se colocou à disposição para que fosse recebida nos outros dias da semana também, insistindo para que a pesquisadora voltasse quando quisesse. Dessa forma, também integraram as observações datas não confirmadas previamente. As observações, portanto, ocorreram entre os meses de agosto a dezembro de 2013.

2.2 A Turma B

Segundo informações da professora, 15 crianças estão matriculadas no período da tarde que é chamado de complementar. O ingresso das crianças na escola ocorre às 7 horas da manhã e a saída ocorre às 17 horas. As crianças passam o período da manhã, denominado período regular com uma outra professora e a professora Carolina assume a sala quando as crianças estão descansando. Após o horário do descanso, as crianças almoçam no refeitório e têm atividade dirigida pela professora que, comumente, é desenvolvida dentro da sala de aula. Após a atividade as crianças seguem para o parque acompanhadas pela professora e no mesmo horário, mais duas salas também juntam-se à Turma B no parque, ou seja, mais de 40 crianças. Pelo espaço de 15 minutos, as professoras têm um tempo de intervalo enquanto duas merendeiras são as responsáveis pelas turmas. Posteriormente, as crianças vão para o horário de lanche e retornam para a sala de aula, quando a professora retoma alguma atividade na sala de aula ou leva a turma para a sala de vídeo onde as crianças assistem a desenhos animados até que seus responsáveis ou

¹⁷ O pseudônimo foi escolhido pela pesquisadora com a anuência da professora.

os auxiliares de transporte escolar vão buscá-las. Duas vezes por semana as crianças têm aulas de 50 minutos de Educação Física que também integraram as observações. Contudo, não ocorreram, durante estas aulas, manifestações relacionadas à temática de pesquisa.

2.3 A Professora Carolina

A professora da Turma B é licenciada em Pedagogia e tem Especialização em Educação Especial. Leciona há mais de 26 anos no ensino público, tendo trabalhado 19 anos nas séries iniciais e há 7 anos está na Educação Infantil. Na unidade escolar pesquisada ela trabalha há mais de 5 anos, tendo já lecionado para algumas das crianças da Turma B também no ano anterior. Sobre sua religião/religiosidade ela informou ser católica.

2.4 As observações

Conforme enunciado previamente, as observações foram realizadas em uma turma de crianças de 5 a 6 anos de um Centro Municipal de Educação Infantil, sendo 36 dias de observação no espaço da sala de aula e também em outros espaços da escola, como o pátio, o parque e o refeitório no período de agosto a dezembro de 2013.

As observações na turma B consistiram no revezamento da pesquisadora entre as 4 mesas com 4 cadeiras distribuídas pela sala de aula retangular e também durante os momentos fora da sala de aula como o horário de parque, o almoço e o lanche no refeitório e também os momentos no pátio.

As observações foram realizadas objetivando a aproximação com o objeto de pesquisa para a percepção das expressões das crianças.

O período de observações caracterizou-se por esse contato direto com as crianças e com a professora dentro da sala de aula e fora da sala com outras crianças, com as professoras de outras turmas e com outros funcionários da unidade escolar. Assim, aconteceram também conversas informais com estes profissionais da escola.

As crianças mostraram-se familiarizadas com a presença da pesquisadora na sala de aula e nos outros espaços da escola, lembrando que a

observação participante “(...) parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. (ANDRÉ, 2012, p. 28)

Os dados registrados consistiram na atenção à pergunta de pesquisa, ou seja, quando haviam expressões das crianças sobre aspectos referentes à religião/religiosidade, o registro era feito em diário de campo com anotações no momento que aconteciam na sala de aula, com conseqüente redação posterior e também foram registrados os aspectos que se relacionaram à temática e que se apresentaram no currículo. Foram utilizadas também gravações em áudio com as transcrições das falas conforme ocorriam as expressões sobre o assunto. Não houve intenção de se registrar a aula toda da professora ou o que fugia do foco de observação, mas, sim de se responder à questão de pesquisa.

As observações foram complementadas com algumas *conversas com finalidade* a fim de saber mais sobre as situações observadas em sala de aula e nos demais espaços da escola e não serão explicitadas à parte, mas apontadas quando necessário juntamente com os dados das observações, funcionando como parte do movimento descrito por André (2012, p. 61) ao referir-se à necessidade da sensibilidade no trabalho de investigação como um “vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria, que vai tornando possível a descoberta de novos conhecimentos”.

Os dados obtidos foram organizados a partir dos registros das observações em diários de campo, tendo havido 33 dias em que a temática foi recorrente. Dentre estes dias, selecionamos 27 situações, a que chamaremos de Episódios, quando ocorrem essas expressões sobre religião/religiosidade na escola. Para a seleção dos Episódios, consideramos como critério excetuar aqueles que tiveram aspectos relacionados à temática que se repetiram e que por estarem contidas nas discussões também em outros Episódios correlacionavam-se.

CAPÍTULO 3: COMO AS CRIANÇAS EXPRESSAM-SE, NO CURRÍCULO EM AÇÃO, SOBRE RELIGIÃO/RELIGIOSIDADE

É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo.
(MADALENA FREIRE)

Apresentamos neste capítulo os dados da pesquisa desde o contato com a direção da unidade e com as professoras até a escolha da turma B para a realização da pesquisa. Primeiramente discorreremos sobre os fatos ocorridos com as adjectivações que recebeu a temática na escola. Num segundo momento, trataremos das expressões das crianças ocorridas no currículo em ação, no contexto da sala de aula e em outros espaços da escola em que ocorreram manifestações relacionadas à religião/religiosidade atentando para a questão de pesquisa que intitula o capítulo.

3.1 A temática na escola

Já no primeiro contato com a escola sobre a viabilidade da realização da pesquisa na unidade escolar, a temática da religião mostrou-se controversa. Algumas expressões utilizadas denotaram isso como a lembrança de que “a escola é laica” feita pelas professoras que se dispuseram a participar, mas o questionamento da professora da turma A: “Não pode ensinar religião na escola, pode?” e com isso sua alusão ao entendimento de que a religião entra na escola por meio do ensino religioso, como conteúdo.

A direção da escola, diante da interrupção da pesquisa¹⁸ defendeu que é *importante a pesquisa para ajudar a saber como lidar porque as crianças falam sobre isso*. No entanto, outros profissionais da escola, quando retornei para a continuidade do trabalho, disseram que o tema é *complicado* e que isso justificava a análise por parte da Secretaria de Educação.

Como mencionado no percurso metodológico, intencionávamos obter uma resposta ao questionário das três turmas, mas foi demonstrado um certo receio por parte da direção da unidade escolar de que o assunto provocasse

¹⁸ Foram solicitados documentos adicionais para reanálise do projeto de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação resultando em uma pausa na pesquisa.

polêmica e ficou definido que a distribuição do questionário ocorreria somente para a sala efetivamente participante da pesquisa. Estes acontecimentos denotam uma percepção difusa sobre a temática na escola.

Um dado sobre a configuração das manifestações sobre religião/religiosidade no contexto pesquisado ocorreu já no primeiro contato com as turmas. Nenhuma das três professoras tinha informações a respeito da religião das crianças. Duas delas acreditavam ter a informação em algum lugar da ficha¹⁹ dos estudantes, o que não foi constatado após uma consulta às mesmas.

Ao solicitar à direção da unidade escolar uma consulta às fichas de matrícula utilizadas de forma padronizada em todo o município, verificamos que até o ano de 2008 (Vide Anexo I) essa informação era fornecida pela família juntamente com a identificação da raça/etnia e outros dados da criança ao preencherem a ficha cadastral e de matrícula. No entanto, esta ficha foi alterada e a partir de 2009 (Vide Anexo II), não continha mais esse campo. Com a mudança de gestores na Secretaria Municipal, não foi possível obter informações sobre o motivo para essa alteração até o momento.

As duas professoras (Turma A e Turma B) que pensaram que poderiam encontrar as informações nas fichas dos estudantes, surpreenderam-se quando receberam em suas salas e ao consultarem as fichas não encontraram nada a respeito. A professora da Turma A, procurou e não encontrando respostas disse que sabia que *tem muitos evangélicos, de diversos tipos*. A professora da Turma B disse que tinha alunos católicos e a terceira professora (da Turma C) fez uma chamada para que as crianças dissessem qual era a sua religião, concedendo-lhes duas opções ao perguntar se elas iam *na Missa ou no Pastor* e ao ter um aluno silente auxiliou-o a responder que ele ia *no Centro Espírita*.

Essa forma de lidar com a religião/religiosidade das crianças vai perpassar várias questões a serem discutidas. Seria esta pergunta: *Você vai na missa ou no pastor?* uma possível invasão de território em que a religião costuma ser situada, o chamado *foro íntimo*? No caso da turma C, em que as crianças

¹⁹ Essas fichas são utilizadas para o registro do nome de cada estudante, dos responsáveis e de outras pessoas autorizadas a buscar as crianças na escola. Cada professora tem suas fichas na própria sala. As fichas de matrícula têm mais informações e ficam sob a responsabilidade da direção da unidade escolar.

foram interrogadas individualmente há crianças que responderam assertivamente à pergunta fechada que lhes fora feita dizendo em qual dos dois elas vão. Há aquela criança para quem a pergunta não fez sentido, mas diz que vai em algum lugar, que é na casa da tia; há a criança que se mostra parte dos dois universos interrogados pela professora e ainda apresenta mais um: o centro espírita lembrando-nos do sincretismo brasileiro. Há aquele garoto que vai em um deles e delimita-o informando também o nome da igreja da qual participa e há aquela criança que recua. Inicialmente silencia. A professora insiste e mostrando-se conhecedora da prática da criança, enuncia a resposta para que a criança confirme que vai no Centro Espírita.

Segundo os critérios informados para escolha da Turma B, dentre as 15 crianças desta turma, as respostas aos questionários que foram entregues em reunião com os responsáveis, trouxeram os seguintes dados referente à religião/religiosidade das famílias, organizados no quadro a seguir:

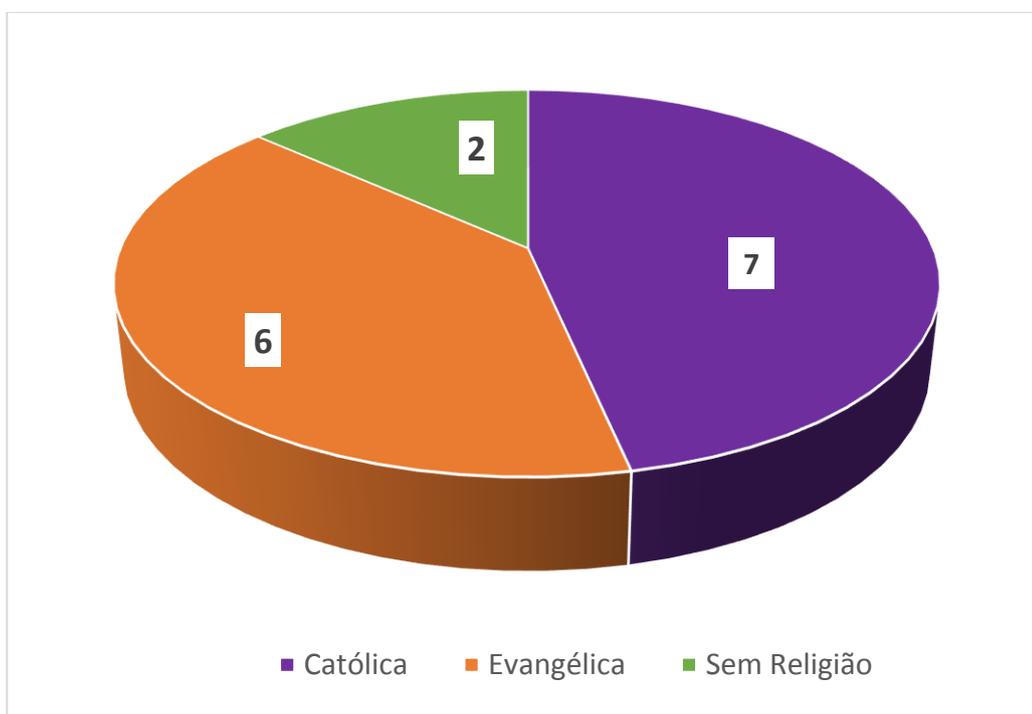
Quadro 1 - Caracterização das crianças participantes a partir dos questionários

Criança	Idade	Raça/Cor	Religião	Participa de Atividades Religiosas		Frequência
				C/ a família	C/ outras pessoas	
Eduardo	5	Parda	Evangélica	Sim	Sim	Mais de 1 x por semana
Ernesto	5	Branca	Não tem	Não	Não	-
Guilherme	6	Branca	Católica	Sim	Não	Quinzenalmente
Isadora	6	Branca	Católica	Sim	Não	Semanalmente
Juliana	6	Branca	Evangélica	Não	Sim	-
Karen	6	Branca	Católica	Não	Não	-
Karina	5	Parda	Católica	Não	Não	-
Luana	6	Branca	Não tem	Não	Sim	-
Magali	6	Branca	Católica	Sim	Sim	Semanalmente
Mabel	5	Parda	Evangélica	Sim	Não	Mais de 1 x por semana
Nando	5	Parda	Católica	Sim	Sim	Semanalmente
Renata	6	Negra	Evangélica	Sim	Não	Mais de 1 x por semana
Yngrid	6	Negra	Católica	Sim	Sim	Sempre que possível
Miguel	5	Branca	Evangélica	Sim	Sim	Semanalmente
Marta	5	Branca	Evangélica	Sim	Sim	Semanalmente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários (vide Apêndice I) respondidos pelos familiares

Desta forma, foi respondido que 7 crianças são católicas, 6 evangélicas e 2 crianças não tem religião. Entre os que informaram ter uma religião, duas famílias católicas e uma família evangélica informaram também não participar das atividades dessa religião. No entanto a criança da família evangélica participa de cultos juntamente com a avó, e entre os que informaram não ter uma religião, a avó de Luana leva-a para participar de atividades religiosas, neste caso de missas. Como a professora havia dito, há crianças católicas, mas há também crianças evangélicas e há aquelas que não tem uma religião em sua turma, como apresentado no gráfico:

Figura 5 - Gráfico da religião/religiosidade das crianças da Turma B



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Isto já nos traz reflexões sobre a necessidade ou não da informação sobre a religião das crianças para a escola e repercute as palavras de Mariano (2007, p. 114) ao lembrar que “[...] a inserção da religião – e das questões culturais – só faz sentido se for para desestabilizar, para proporcionar o enfrentamento de estereótipos e preconceitos, para trazer mais questões e menos respostas.”

Se a escola vai utilizar a informação da religião das crianças como propulsora de questionamentos e possibilidade de confronto das formas

enraizadas de pensamentos, se pode ser útil para que a escola e seus agentes saibam que não existem apenas crianças que vão na missa, no pastor ou no centro espírita, mas que podem não ir em lugar algum, ou podem ir nas diversas igrejas, capelas, nos terreiros de candomblé ou de umbanda, podem ir na sinagoga ou na mesquita, no templo budista ou hindu ou ainda qualquer outro espaço, pode ser importante considerar que esta não seja uma mera informação. Se saber disto pode contribuir para dar voz às crianças e propiciar elementos para o conhecimento, o respeito e o diálogo com esta parte de sua cultura, por que ocultar ou suprimir esta informação?

Cechetti (2012, p.10) diz-nos que:

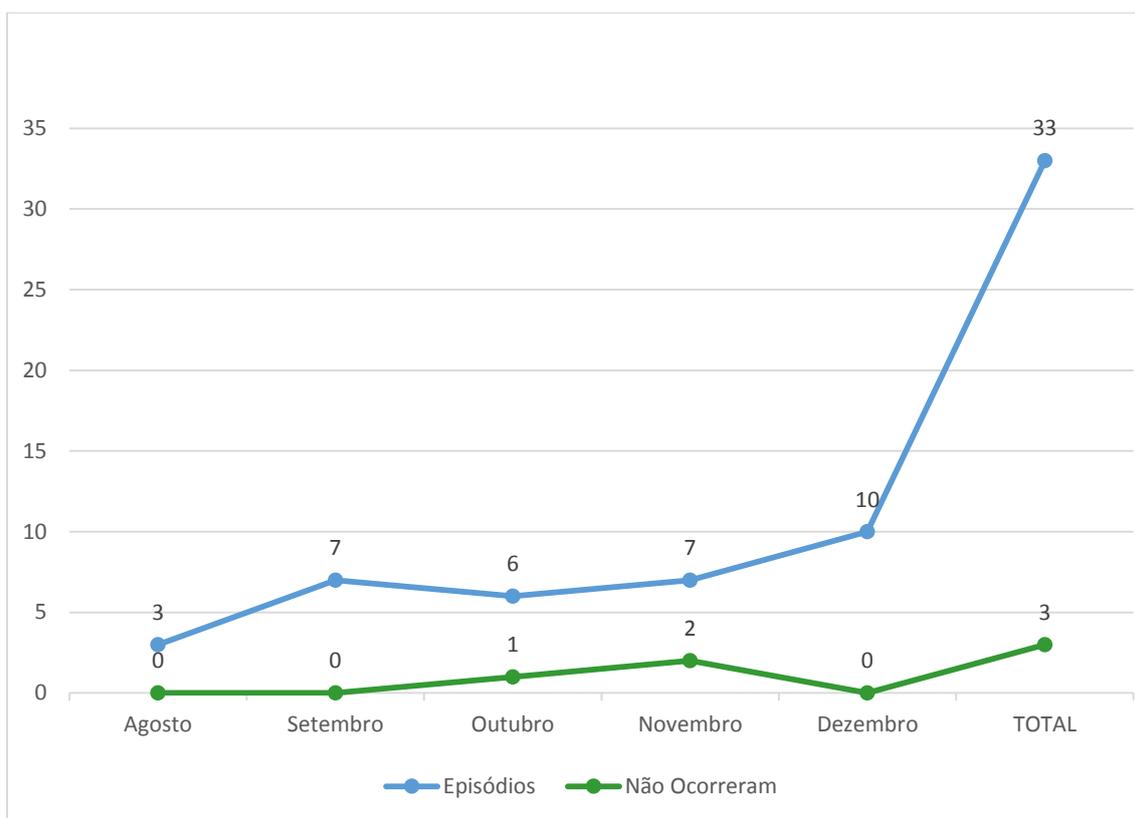
Na atualidade brasileira, currículo oficial e currículo oculto/real parecem estar longe de acolherem a diversidade cultural e religiosa, com sua trama de relações e conflitos, pois ambos são resultados de uma seleção de elementos simbólicos dos grupos/culturas hegemônicos, onde certos componentes são mais valorizados, enquanto que outros são ocultos, ignorados e exotizados.

No intuito de desocultar estes componentes e conhecer as relações estabelecidas no cotidiano da Turma B, o item seguinte nos desvelará os dados das observações a serem descritos e discutidos de forma cronológica em uma sequência que tal como enunciamos, chamaremos de Episódios.

3.2 A religião/religiosidade no currículo em ação

As manifestações e expressões das crianças sobre aspectos que envolveram a religião/religiosidade ocorreram em mais de um espaço do ambiente escolar. As observações foram feitas na sala de aula e também em outros espaços da escola, como no pátio, no parque e no refeitório, dentro dos 36 dias de observações ao longo do segundo semestre de 2013 e foram registrados 33 dias nos quais foram observadas expressões relacionadas à temática, com a seguinte frequência:

Figura 6 - Gráfico da frequência dos Episódios sobre religião/ religiosidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa incidência denota a presença dessas manifestações que apresentaram-se frequentes no cotidiano escolar apontando que a presença da temática da religião/religiosidade na escola foi maior do que esperávamos ao iniciarmos a pesquisa.

Entendendo não ser possível esgotar os dados e ainda correndo o risco de tantos elementos parecerem descontextualizados dada a riqueza do cotidiano escolar e seus múltiplos acontecimentos simultâneos, apresentamos alguns excertos do diário de campo em que foram registradas essas ocorrências, lembrando que o objetivo não era registrar a aula toda da professora, mas as expressões das crianças nesse momento, e ainda outros elementos relacionados a esse contexto que se apresentaram no currículo em ação.

Chamaremos de Episódios essas situações em que ocorreram expressões das crianças quanto à religião/religiosidade e estes serão apresentados em ordem cronológica. Em seguida à apresentação de cada Episódio teceremos considerações e reflexões que consideramos pertinentes, em consonância com nossa perspectiva teórica.

3.3 Os Episódios

Em vários momentos as expressões sobre religião/religiosidade foram desencadeadas a partir de atividades desenvolvidas pela professora na sala de aula. As crianças lembraram aspectos míticos como no caso da mulher do padre que transforma-se em mula sem cabeça, cuja lenda fora trabalhada pela professora no mês do folclore. Cantaram músicas que remetiam a algum aspecto religioso, repetiram palavras e imagens relacionadas ao catolicismo tal como trabalhado pela professora na confecção do livro de Parlendas adaptado por ela; falaram sobre a própria religião; trouxeram para a escola material envolvendo a religião, comentaram sobre o que familiares disseram/ensinaram sobre Deus.

Também foram observadas expressões fora da sala de aula, em outros espaços, palco das brincadeiras que as crianças realizaram como cavar a areia para encontrar o diabo no parque, conversas no pátio sobre práticas religiosas e ainda as falas no refeitório sobre o bem e o mal.

Diariamente, as crianças passam aproximadamente uma hora por período no parque, o que deixa de ocorrer nos dias em que o clima não permite, pelo fato de a área não ser coberta, havendo apenas a presença de árvores que proporcionam sombra. O parque de areia é o espaço restrito às crianças e as professoras não costumam se aproximar do local, que inclui balanços, escorregador, um túnel, e uma gaiola gínica (brinquedo também chamado de trepa-trepa) e onde as crianças correm e fazem brincadeiras já conhecidas e também inventam suas próprias brincadeiras.

O pátio, que é via de acesso ao parque, por sua vez, por ser coberto constitui uma alternativa para os dias chuvosos sendo o espaço para as aulas de Educação Física, festas, ensaios e brincadeiras. No chão estão pintadas duas amarelinhas com seus opostos entre céu e terra (a brincadeira tradicional costuma utilizar a denominação céu e inferno). Há também uma amarelinha em formato de caracol e uma centopeia com as letras do alfabeto coloridas.

Figura 7 - O chão do pátio: Céu e Terra



Foto do acervo da pesquisadora

A forma como se apresentou a configuração das manifestações sobre religião/religiosidade no currículo em ação foram perfazendo as observações e serão então evidenciadas neste capítulo pelas falas das crianças e daquilo que foi compondo as relações estabelecidas com a temática.

A seguir serão apresentados e analisados os Episódios, reiterando que estão dispostos em ordem cronológica.

Episódio 1 **26 de agosto**

As crianças coloriam desenhos do Saci Pererê quando a professora sentou-se próxima de Karina e Mabel que conversavam:

Karina: - Eu tenho madrinha.

Mabel: - Nem tenho.

E a professora pergunta para Mabel:

- Que igreja você vai?

Mabel: - Tijuco Preto.

Yngrid: - Eu também vou.

Professora: - Lá é padre ou pastor?

Yngrid: Lá tem criança grande que fala alguma coisa de Deus.

Que conta história...

Professora: - Eles cantam também?

Yngrid: - Não.

Professora: - E as crianças pequenas?

Yngrid: - Ficam com o pai e a mãe.

Professora: - E elas se comportam?

Yngrid: - Elas ficam quietinhas. Eu já fui em duas igrejas. Uma se chama missa.

A conversa encerrou-se neste ponto quando a professora levou as crianças para o parque.

No horário de parque, a turma B divide o espaço com as crianças da turma C e também com crianças menores de uma outra sala da escola. As crianças da turma C apontavam para mim e falavam para outras crianças que estive na sala delas e fiz a “chamada da igreja”.

Para voltar para a sala de aula, Juliana sentou-se no chão do pátio e auxiliava o colega Eduardo a colocar os sapatos e diante da dificuldade para amarrá-los exclamou: - Ai meu Deus do céu! Uma professora que usava um crucifixo foi até a sala para conversar com a Professora Carolina e depois, esta conversou com uma outra professora que usava um escapulário²⁰ no pescoço.

A conversa sobre a religião das crianças iniciada a partir do comentário de Karina²¹ sobre o fato de ter uma *madrinha* e Mabel, por sua vez dizer que não tem, pode ter desencadeado a pergunta da professora sobre qual a igreja da qual Mabel participa e pode denotar o entendimento de *madrinha* como a mulher escolhida como testemunha em cerimônias ou rituais do catolicismo, neste caso do batismo.

O termo *madrinha* em nossa língua portuguesa é derivado do latim *mater* e associa-se com a ideia de uma segunda mãe, assim como *madríña* em espanhol é oriunda de *madre*. A conotação religiosa do termo pode ser ampliada com a curiosa lembrança da palavra correspondente para *madrinha* na língua inglesa ser *godmother* que combina deus (*god*) e mãe (*mother*) para compor a palavra *madrinha*.

A professora complementa sua pergunta buscando a confirmação sobre a religião da criança interrogando se lá é padre ou pastor. Dessa forma, parece buscar confirmar as possibilidades como únicas em um binarismo religioso restrito ao cristianismo. E acresce o questionamento sobre cantar na igreja e sobre a disciplina.

A possibilidade de ter uma *madrinha* estar associada à ideia de *protetora*, presente nas religiões afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda, é descartada com o questionamento sobre haver um padre ou pastor onde a criança participa das atividades religiosas. Dessa forma, ao invés de se buscar saber das crianças as possibilidades, as visões do que seria ter uma *madrinha*,

²⁰ Neste caso, um colar com duas pontas com uma imagem religiosa católica em cada uma. Geralmente, um dos símbolos fica voltado para a frente do corpo e o outro para as costas.

²¹ Segundo as respostas ao questionário a família de Karina é católica e a de Mabel é evangélica.

limita-se a questão ao que já se conhece. As outras crianças não expressam ter ou não ter madrinha e o que isso seria, e as possibilidades de exploração do tema são encerradas com a conversa sobre o comportamento da criança na igreja e com o comentário de outra criança (Yngrid) associando ir à igreja com a missa.

Crucifixo e escapulário utilizados pelas professoras apontam para a presença dos símbolos religiosos na escola. O crucifixo não está nas paredes do edifício escolar, e em nenhuma sala específica, mas ele aparece no pescoço das pessoas associadas ao cristianismo e possivelmente ao catolicismo, visto que evangélicos e outros cristãos não se utilizam de tal representação e os escapulários também são símbolos religiosos católicos.

Geertz (1978, p. 67), ao tratar da religião como um sistema cultural, discute o significado dos símbolos sagrados:

Os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo, e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo – o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre ordem. Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiras, especialmente bem-arrumado para acomodar tal tipo de vida.

Nota-se, assim, a presença na escola dos símbolos sagrados como crucifixos e escapulários que convergem para a expressão dessa visão de mundo. Diante desse fato, perguntamo-nos como seria a aceitação de professoras e professores que utilizassem, a título de exemplo, guias²² segundo os costumes de religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, ou ainda vestimentas brancas do período de consagração ao santo que expressam crenças distintas da fé hegemônica. Seriam elas e eles percebidos e aceitos com a mesma naturalidade? Muitos outros exemplos poderiam ser citados e estas questões discutiremos em Episódios adiante.

A exclamação da aluna Juliana *Ai meu Deus do céu* remete à religião/religiosidade e sobre isso retornaremos no Episódio 2.

²² Colares confeccionados com miçangas coloridas representativos dos Orixás.

Episódio 2

28 de agosto

Na sala de aula:

As crianças desenvolviam um jogo de dominó de palavras que consistia em unir o vocábulo ao desenho e ao encontrar a palavra maçã, Renata²³ sorriu e exclamou: - Que benção!

A professora me contou que no dia anterior a aluna Karen²⁴ perguntou-lhe se o diabo existe, ao que ela respondeu que existem pessoas malvadas. Karen insistiu:

- Mas a Renata disse que o diabo existe.

A professora disse-me que não sabe como agir, o que responder.

No parque:

Havia crianças brincando perto de uma árvore e cavando um buraco. Perguntei sobre o que elas estavam brincando e elas disseram que estavam escondendo uma barata de brinquedo e depois iam achar o diabo.

Figura 8 - O buraco para achar o diabo



Foto do acervo da pesquisadora

Iago: - Achar o demônio.

Juliana: - Isso mesmo. O demônio.

Iago: - Ou a besta.

Juliana: - Ele é todo vermelho.

Iago: - Ele tem o chifrinho preto.

Perguntei-lhes quem é assim e Iago respondeu falando baixinho e apontando para baixo:

Iago: - O demônio.

Outras crianças vieram ajudar a cavar o buraco.

Perguntei quem era o demônio e uma criança respondeu que ele é do Ben 10²⁵.

²³ A família de Renata informou ser evangélica.

²⁴ A família de Karen informou ser católica.

²⁵ Desenho animado norte-americano cujo personagem principal, Benjamin Tennison é chamado de Ben 10 e é um garoto de 10 anos, que com a utilização de um dispositivo extraterrestre, denominando Omnitrix, transforma-se em diversas criaturas alienígenas, sendo uma delas chamada de Besta (o original em inglês é Wildmutt, algo como Vira-lata Selvagem) que também se transforma em Besta Supremo.

Depois as crianças voltaram a cavar e a brincar de fazer bolinhos na areia e também disseram que voltariam a enterrar a barata de brinquedo.

Que benção! como forma de expressão de Renata por ter encontrado as peças de dominó, assim o como *Ai meu Deus do céu* dito por Juliana do Episódio anterior assemelham-se aos não incomuns *Minha Nossa Senhora!*, *Deus te abençoe* ou *Se Deus quiser* presentes no vocabulário de muitos brasileiros. Por sua vez, é incomum escutar expressões que podem estar associadas a outras crenças. E será que há espaço para essas expressões? As crianças sentem-se à vontade para dizê-las? Como seriam recebidas pelos ouvintes outras expressões no espaço escolar? Como reagiríamos a um *Axé*²⁶? E *Namastê*²⁷ ou então *Saalam Aleikum*²⁸? Ou ainda se fosse pronunciado em sala de aula um possível *Graças te dou Yemanjá*?

Em seguida, a professora, ao trazer o questionamento de Karen sobre o diabo, demonstra como as crianças conversam entre si sobre a temática religiosa. No debate ocorrido em um dia que não coincidiu com as observações, a professora relatou que Renata e Karen conversaram sobre a existência do diabo e isto conduziu Karen até a professora para ter uma resposta sobre a questão. A resposta da professora sobre a existência de pessoas malvadas, não prolongando a conversa, ainda foi acrescida da constatação da profissional sobre a complexidade da temática e de não saber como agir. E o relato desta passagem indica as dificuldades sobre o que fazer.

No período em que ocorreu a interrupção da pesquisa²⁹, a diretora da unidade indicara uma experiência semelhante com a qual não soubera lidar, e



²⁶ Expressão em iorubá utilizada por praticantes do Candomblé e também da Umbanda, ambas religiões afro-brasileiras e que significa energia, poder, força.

²⁷ Saudação utilizada em países como a Índia e Nepal por hindus, budistas, sikhs, jainistas e que significa “O deus que habita em mim saúda o deus que habita em você.”

²⁸ Expressão árabe que significa “Que a paz esteja sobre vós” comumente utilizada por islâmicos.

²⁹ Pela razão explicada no Capítulo 2 – Metodologia do Trabalho.

esse fato fez com que ela considerasse a pesquisa relevante. Ela já tivera alunos que falavam sobre o diabo.

Na situação ocorrida no parque as crianças cavavam a areia em busca do diabo, que também chamaram de demônio ou de besta, descrevendo-o como *todo vermelho* e de *chifrinho preto*, o que revela que as crianças trazem suas vivências extraescolares quanto à religião/religiosidade para a escola e tais situações expõem que a temática pode apresentar-se nas conversas e nas brincadeiras do cotidiano escolar. Para uma criança, o diabo pode ter as descrições já mencionadas; para outra, pode ser algo indiferente; e, para uma terceira, pode ser ainda a Besta do desenho do Ben 10 (vide Nota de Rodapé nº 25), dentre tantas outras possibilidades.

E diante da questão que se coloca sobre *o que fazer* podemos ponderar que as diferentes crenças ou não crenças não precisam ser folclorizadas nem silenciadas. Não seria requerida, para a pergunta sobre a existência ou não existência do diabo, uma aula de religião sob uma determinada perspectiva religiosa ou do ateísmo, nem caberiam discursos moralizantes. Nesse caso, aderimos à perspectiva da interculturalidade, que:

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAUI, 2003, p. 19)

A assunção dessa postura intercultural por parte das educadoras e dos educadores críticos indica estratégias para a promoção do diálogo e, nessa busca pela troca entre os diferentes grupos, instigá-los a se manifestarem sobre as questões trazidas para a escola, quer em sala de aula, quer fora dela. Seria uma possibilidade interrogar a turma sobre suas diferentes formas de pensar. O que cada criança da turma diz sobre quem é o diabo, ou sobre outras perguntas trazidas à baila? Porque no currículo em ação a temática apresenta-se e a forma de lidar com ela demanda não ignorá-la e nem tratá-la sob um único prisma. Reconhecer a presença da temática nos imbuí da responsabilidade do desenvolvimento das estratégias de trabalho também

quanto à temática religiosa. As crianças falam, e o que fazer com o que é ouvido deveria ser pauta para planejamento, reflexão, ação, e assim sucessivamente.

Episódio 3 **30 de agosto**

No dia em que as crianças trazem brinquedos de casa, algumas meninas brincavam com bonecas e Juliana desenhava o que ela disse ser um filme de terror com muitas cores e um grande arco-íris.

Mabel: - Nunca vi arco-íris no filme de terror.

Professora: - Você já viu filme de terror?

Mabel: - Não. Dá medo.

Professora: - O que aparece?

Mabel: - A morte.

Renata: - Dá medo.

Juliana: - Não existe arco-íris.

Renata, Mabel e Karen em coro: - Existe sim!

Juliana: - Então por que eu nunca vi?

Karen: - Eu já vi com o meu pai.

Vida e morte como parte da existência humana, a perda de entes queridos ou ainda de animais de estimação e, como neste caso, a verbalização do medo como o sentimento decorrente da morte, ao citar que ela aparece em um filme de terror, podem estar associados ao universo religioso e diversas interpretações podem decorrer de seu significado. Mabel teme a morte e Renata endossa o mesmo temor. Se houvesse oportunidade, o que mais as crianças fariam sobre este aspecto da vida humana? As outras crianças teriam o mesmo sentimento?

Mais do que o fenômeno óptico explicado por Newton, as falas sobre o arco-íris existir ou não existir poderiam ser relacionadas a um fenômeno místico ligado ao símbolo creditado pelo cristianismo, islamismo e judaísmo para o *arco-da-aliança* registrado em Gênesis³⁰, como sinal, após o dilúvio, de que a terra não seria mais inundada. Poderíamos contar ainda com a possibilidade da conversa entre as crianças sobre considerar a existência ou não do arco-íris como se este fosse o mensageiro divino Oxumarê³¹, como se conta em iorubá,

³⁰ Toda vez que o arco-íris estiver nas nuvens, olharei para ele e me lembrarei da aliança eterna entre Deus e todos os seres (Gênesis 9:16). Bíblia Online. Disponível em <<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/gn/9>>, Acesso em: 30 nov 2014.

³¹ PRANDI, Reginaldo. **Oxumarê e o arco-íris**: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

ou então o rastro multicolorido da deusa grega Íris ao atravessar os céus com suas mensagens.

O fato é que, existindo ou não existindo o arco-íris segundo as hipóteses das crianças, religião/religiosidade podem estar imbricadas na discussão e as opiniões divididas em quem acredita, e em quem ainda não viu e então duvida, poderiam ser enriquecidas pelas falas das outras crianças. Considerando a possibilidade da explicação newtoniana poder ser discutida e ainda estar prevista formalmente no currículo, as razões de se crer ou descrever na/da existência do arco-íris podem apontar para a diversidade das formas de se lidar com os fenômenos físicos presentes no currículo vivido, aproximando-nos da necessidade de “legitimar múltiplas tradições de conhecimento” (MCLAREN, 1997, p. 144).

Episódio 4 **3 de Setembro**

*(...) a professora disponibilizou livros para as crianças escolherem e Ernesto segurava o livro da Mula sem cabeça contando para os colegas que a mula é a mulher do padre. Perguntei quem era a mulher do padre e ele respondeu:
- É o da missa.*

Figura 9 - Página do Livro Infantil: A Mulher do Padre



Foto do acervo da pesquisadora

A contação de histórias envolvendo a temática do Folclore trabalhada pela professora Carolina com a Turma B durante o mês de agosto, teve a história da Mula Sem Cabeça memorizada por Ernesto. Ficou gravado que a mula é a

mulher do padre e a figura do sacerdote representante do catolicismo foi associada ao ato que ele celebra: a missa.

A lenda, segundo o Dicionário do Folclore Brasileiro³², originária da península ibérica e trazida para o nosso país pelos colonizadores portugueses, narra que nas noites de quinta para sexta-feira, e em algumas versões em noites de lua cheia, ocorre a transformação de forma fantástica de uma mulher na mula sem cabeça. Com labaredas que surgem de seu pescoço com a ausência da cabeça, a mula, tida como amaldiçoada, assusta quem passar por seu caminho devido à condenação decorrente de seu relacionamento proibido com um padre que, como sacerdote católico, fizera voto de castidade. A mulher, transformada em mula sem cabeça, é castigada pelo pecado que cometera e, em algumas regiões em que se conta a lenda, ela tem de percorrer igrejas e cemitérios, e então é sempre vista em disparada.

A forte presença religiosa na lenda que é contada e recontada nas escolas, especialmente durante o mês de agosto, não encontra correspondentes de outras figuras representativas de diferentes religiões/religiosidades em livros de histórias a serem apresentadas com a mesma frequência.

Quando outras histórias têm espaço na escola? Seria importante considerar quem representa o padre para as crianças que participam de outras religiões ou crenças? E quem seria o padre para Ernesto, considerando que a informação dada por sua família, no questionário aplicado no início da pesquisa, foi de não ter uma religião e nem participar de atividades religiosas? Seria a sua fala reprodutora do discurso ouvido na escola a partir de um currículo monocultural que universaliza e privilegia uma forma particularizada no tocante à religião/religiosidade que permite falar do padre, mas só dele?

[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2007a, p. 90)

³² CASCUDO, Luís da C. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 12ª ed., Rio de Janeiro: Editora Global, 2012.

Emerge, portanto a necessidade de serem inseridas as discussões sobre o que perpassa a temática trabalhada, tal como no caso da lenda da Mula sem cabeça que trata de mitos associados a uma religião que no contexto brasileiro agrega o maior número de adeptos e constitui-se historicamente como dominante. Para uma proposta multicultural e com vistas à igualdade, discutir outras formas de ver e perceber o mundo é contributiva para a “justiça curricular”³³ que mais amplamente implica a demanda por práticas pedagógicas que questionem as relações de poder, discutindo as diferenças e reduzindo a desigualdade. Isto significa dizer que propiciar outros materiais³⁴ ou ainda criá-los para fomentar discussões que vão além de uma única proposta deveria ser considerado e também incentivado.

Episódio 5

05 de setembro

A professora contou a história Fogo no céu (Mary e Eliardo França) utilizando o livro trazido por Yngrid. Ela distribuiu giz de cera para as crianças desenharem a história na folha de sulfite. As mesas estavam forradas com jornal. Depois de terminados os desenhos eles seriam pintados com guache. Olhando para o jornal na mesa em que estava acomodado, Eduardo³⁵ apontou para um dos rostos que aparecia no folhetim e disse:

- Esse aqui é o padre.

Ernesto: - O padre? Ele é Deus.

Eduardo: - Quem desobedece o padre vira Mula sem Cabeça.

Perguntei então para Eduardo quem ele disse que era a pessoa na foto.

Eduardo: - Ele não é o padre. O padre tem uma camiseta branca.

Perguntei então como ele sabia:

Eduardo: - A tia já contou na história da Mula Sem Cabeça.

Insisti para saber qual tia:

Eduardo:- Tia Carolina.

Eduardo seguiu pintando o desenho e começou a cantarolar a música de uma novela que Ernesto e Guilherme acompanharam e ao fim Ernesto entoou os versos de uma outra novela cantando Salve Jorge³⁶ e me explicou que um dia ele (São Jorge) matou o dragão.

³³ CONNELL, Robert W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation. 1993.

³⁴ Algumas possibilidades: Karu Taru, O pequeno pajé de Daniel Munduruku (Editora Edelbra), A jornada de Tarô de Dosho Saikawa (Editora Companhia das Letrinhas), A barba do Rabino de Ilan Brenman (Editora WMF), Ifá, o Adivinho e também Xangô, o Trovão, ambos do autor Reginaldo Prandi (Editora Companhia das Letras) e O Turbante da Sabedoria e outras histórias de Nasrudin de Ilan Brenman (Editora SM).

³⁵ A família de Eduardo informou ser evangélica.

³⁶ Alma de Guerreiro de autoria de Seu Jorge: “Olhando para o céu eu sou capaz de ver (Salve Jorge) Na lua; Tropeçando, levantando sempre com você (Salve Jorge) Na rua”

Brincando no parque, Guilherme e o aluno da Turma C, Wilson, encontraram uma abelha morta e foram procurar um lugar para enterrá-la. Ficaram cavando cada vez mais fundo e não aceitaram ajuda de outros colegas. Acabaram perdendo a abelha e mostraram-se chateados pelo ocorrido comentando:

- Ah! Agora não vai dar para enterrar mais ela.

Ao retornarem do parque, as crianças receberam folhas e lápis de cor e tiveram acesso a tesouras e cola para fazerem um desenho para entregarem para suas famílias. Luana fez um coração e pediu ajuda para a professora para escrever no desenho "Para minha família". Depois, ela desenhou em uma folha separada dois anjinhos, recortou-os e colou-os enquanto contava-me que os dois anjinhos ficavam no céu. Perguntei o que eles faziam lá e ela respondeu:

- Tocam pianinho e flauta.

Perguntei como ela sabia que eles faziam isso e ela apontou para um dos prendedores do varal de numerais [na parede do fundo da sala] dizendo:

- Aqui na sala (de aula) tem.

Figura 10 - Prendedor decorado: Anjo

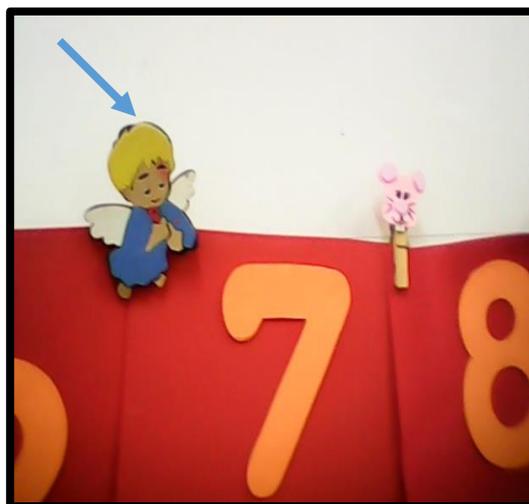


Foto do acervo da pesquisadora

A atividade que requeria forrar as mesas com jornal despertou a conversa de Ernesto e Eduardo sobre a imagem de um homem de paletó e gravata representar o padre. E novamente a história da Mula sem cabeça foi rememorada. Eduardo diz que ele é o padre, que quem lhe desobedece vira Mula sem cabeça, e ainda que a vestimenta do padre inclui uma camiseta branca. Ernesto diz que o homem da foto é Deus. E com o prosseguir da atividade, com a pintura dos desenhos, Ernesto entoou os versos da canção que evoca São Jorge, o santo que no Brasil tem sua história envolta de sincretismo religioso e demonstra ainda conhecer a história do cavaleiro que matou o dragão.

Se lembrarmos que Ernesto não é ligado à religião alguma, mas conta que o padre é aquele que reza a missa e que um dia São Jorge matou o dragão, seriam muitos os questionamentos a serem feitos sobre suas expressões acerca da temática da religião/religiosidade. Qual é o seu ponto de partida? Quais relações ele estabelece para estas falas? Há, ainda, a constatação de que Eduardo, sendo de família evangélica, introjetou que *Quem desobedece o padre vira Mula sem cabeça*. De acordo com o referencial que orienta as nossas análises, consideramos como possibilidade explorar o que as crianças têm a dizer a partir de suas vivências, mais do que reproduzir a cultura hegemônica.

A brincadeira no parque demonstrando uma preocupada tentativa de enterrar a abelha encontrada morta pode aludir aos rituais dados ao sentido da morte a partir do século XVIII³⁷, segundo Ariès (2003) com uma maior influência da religiosidade e a aproximação do sentido contemporâneo que se modificou no século XX com a acentuação do pesar ocasionado pela morte e o culto aos cemitérios. A brincadeira entre as crianças traz outra amostra da temática de estudo, mais uma vez como parte das vivências das crianças que voltaremos a discutir em outros Episódios.

Luana, em sua perspicácia, notou na sala de aula a decoração que incluía um prendedor com a figura de um anjo (Figura 10). Diretamente ligada à religião/religiosidade, a palavra anjo tem o significado de “mensageiro”, tanto no latim quanto no grego, e está particularmente ligada à tradição judaico-cristã que entende estes seres como auxiliares da divindade, mas que tem sua existência aceita também em outras religiões como nas afro-brasileiras, no islamismo, budismo, hinduísmo, espiritismo e também em algumas filosofias, apresentando variantes na nomeação. Na iconografia mais tradicional, anjos costumam ser retratados como brancos com cabelos dourados, olhos azuis, auréola e asas e comumente estão envoltos em luz e um pouco acima do solo.

McLaren (1991, p. 242-243), no contexto de sua pesquisa em uma escola católica no centro de Toronto - Canadá - nos fala sobre a possibilidade “de imagens estrategicamente colocadas e de artefatos religiosos que envolvem os

³⁷ O estudo de Phillippe Ariès detalha a evolução cômico-trágica da atitude humana quanto à morte mostrando que a atual forma de encara-la é recente. In: ARIÈS, Phillippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de Priscila V. de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

estudantes em um miasma ideológico fortemente carregado de significação e sentido” e alerta para os cuidados com os símbolos religiosos, lembrando que estes “são poderosos precisamente porque sua natureza eminentemente ambígua os torna susceptíveis de muitas interpretações”.

O autor discute, então, o caráter polissêmico dos símbolos religiosos e que estes não são dispostos despretensiosamente, lembrando que *há uma tendência cultural em processo*:

[...] Mesmo os pensamentos e gestos mais idiossincráticos são raramente produzidos pelo indivíduo, eles antes pertencem à cultura. Os símbolos culturalmente derivados são empregados por indivíduos isolados na articulação de seus pensamentos e ações mais reservadas. (MCLAREN, 1991, p. 243).

Portanto, artigos de decoração ou outros objetos na escola ou na sala de aula - como o anjo neste caso - ou ainda as palavras da história *O menino que descobriu as palavras* expostas na parede da sala da Turma B (Figura 3, p. 54) e também da Turma A (Figura 2, p. 53) e da Turma C (Figura 4, p. 54), não estão ali por acaso, mas integram a cultura, atuando como “contínuos fornecedores de mensagens” (MCLAREN, 1991, p. 243) que podem atender a diferentes propósitos. Diferentemente do contexto de pesquisa de McLaren (1991), estamos tratando de uma escola pública e laica, segundo a Constituição de nosso país; contudo, os símbolos estão presentes na escola, ainda que de forma velada e, tal como demonstrado pela apreensão atenta de Luana, não passam despercebidos pelas crianças.

Contudo, a pesquisa de Pires (2010), ao analisar os desenhos e as redações de crianças sobre a religião na cidade nordestina de Catingueira, concluiu que a relação das crianças com o simbólico é diferente daquela estabelecida por adolescentes e adultos. No contexto analisado “[...] Os símbolos são tomados por sua materialidade; por exemplo: o Divino Espírito Santo, símbolo conhecido pelas crianças, é de fato um passarinho, que voa, põe ovo e canta, como um pássaro comum” (PIRES, 2010, p. 146). Neste Episódio (5) vimos Luana explicando que os anjos, ainda que fiquem no céu, tocam *pianinho e flauta*, e que há um exemplar deles na sala de aula: o anjinho prendedor do varal.

Episódio 6 09 de setembro

A professora começou a confecção de um livrinho de parlendas e utilizando palavras já escritas no quadro, ela acrescentou a palavra *mato* e ia recitando os versos para que as crianças identificassem a palavra que faltava para completar a lacuna:

Figura 11 - Lista de Palavras

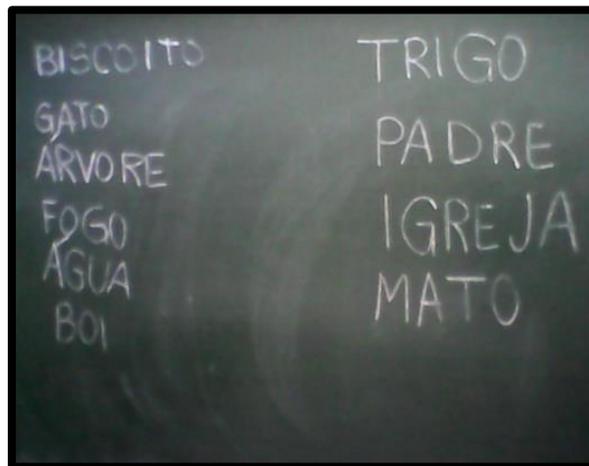


Foto do acervo da pesquisadora

As crianças completaram a página do livrinho com as palavras destacadas:

CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?
O **GATO** COMEU.
CADÊ O GATO?
FUGIU PARA O **MATO**.

Depois, as crianças pintaram a ilustração do livrinho. Yngrid e Renata conversavam e enquanto Yngrid contava que sonhara com monstros, Renata exclamou:

- Ave, meu Deus!

A professora [...] explicou que a montagem do livro foi atendendo ao pedido da direção da unidade escolar, encerrando assim o Projeto Folclore. Posteriormente, a professora explicou que retirou do livro *Salada, Saladinha Parlendas*³⁸ a parlenda abaixo para compor o livrinho:

Cadê o toucinho que estava aqui?
O gato comeu.
Cadê o gato?
Foi pro mato.
Cadê o mato?

³⁸ A parlenda foi extraída do livro *Salada, Saladinha Parlendas*, de NOBREGA, Maria J.; PAMPLONA, Rosane. São Paulo: Moderna, 2005. A professora utilizou os versos para o livrinho fazendo adaptações e substituindo algumas palavras como no lugar de *frade* a palavra *padre*.

Pegou fogo.
Cadê o fogo?
A água apagou.
Cadê a água?
O boi bebeu.
Cadê o boi?
Foi carrear trigo.
Cadê o trigo?
A galinha espalhou.
Cadê a galinha?
Foi botar ovo.
Cadê o ovo?
O **frade** bebeu.
Cadê o **frade**?
Tá na **igreja**.
Como é que se vai pra **igreja**?
Por aqui, por aqui, por aqui... [grifo nosso]

Ao iniciar a confecção do livro de parlendas, essa seleção de palavras escritas no quadro (Figura 11) nos permite questionar o que orientou essa escolha, da qual constam as palavras “padre” e “igreja”. O que elas refletem? A qual universo religioso se referem?

A temática religiosa apresenta-se na escolha da parlenda e na adaptação realizada, e ao refletir sobre a compreensão conceitual que pode estar ligada à discussão desta seleção curricular, McLaren (2003, p. 211-212 *tradução nossa*) traz contribuições para pensarmos o currículo:

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida e serve, em parte, para preparar os estudantes para ocupar posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento em detrimento de outras e afirma os sonhos, desejos, e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros, com frequência discriminando certos grupos com base na raça, classe e gênero.

Assim, a discussão que se coloca é: que conhecimento estaria privilegiado na atividade descrita no Episódio 6? Quais grupos podem ser representados nesta seleção curricular e quais não estão representados?

Na conversa entre Yngrid e Renata as expressões religiosas também integram a conversa como parte da exclamação de Renata apontando para a presença da religião/religiosidade na escola.

Episódio 7

11 de setembro

As crianças foram para o parque e algumas vieram até onde as professoras estavam para avisarem que tinha um “bicho” na areia. Algumas disseram que é um gafanhoto. A professora da Turma C foi até lá e disse que é um Louva-a-deus. Algumas crianças encheram a mão de areia para jogar no tal “bicho”. As professoras saíram para o intervalo e enquanto isso, as merendeiras ficaram com as crianças que se dividiram em suas observações sobre o animal:

Rômulo (da Turma C): - É bichinho da natureza.

Eduardo: - É o filho de Deus.

Rômulo (da Turma C): - O gafanhoto é o espírito do mal. Do inferno.

Eduardo: - Ele vai contar para Deus que a gente tá judiando dele.

Criança de outra sala: - Não pode fazer isso com a natureza.

Ricardo (da Turma C): - Ele morde.

As crianças se reuniram ao redor do inseto e algumas começaram a jogar pedrinhas, areia e a cutucá-lo utilizando galhos e pazinhas plásticas e algumas crianças tentaram defender o inseto chegando a brigar com outras, trocando até mesmo tapas e empurrões para evitar que o Louva-a-deus fosse machucado, sem haver intervenção por parte das merendeiras. Aproximei-me e tirei o inseto do chão com uma pá, tentando levá-lo para o outro lado do cercado que divide o parque. O inseto acabou parando em cima do cercado e algumas crianças insistiam em jogar areia até que finalmente o Louva-a-deus caiu do outro lado. As crianças observaram-no novamente:

Eduardo: - Ele está rezando.

Perguntei porquê ele achava isso:

Eduardo: - Ele está com as patinhas juntas assim (as duas mãos unidas).

Luana me perguntou se o Louva-a-deus estava rezando e respondi que ela poderia perguntar para a professora que já havia retornado e se aproximava do agrupamento de crianças.

Luana fez a pergunta para a professora que respondeu:

- Ele está pedindo pelo amor de Deus para vocês pararem de maltratar ele.

Ernesto então perguntou:

- O Louva-a-deus é Deus?

Professora: - Não.

Figura 12 - O Louva-a-deus



Foto do acervo da pesquisadora

As perguntas e explicações diante da descoberta de um Louva-a-deus que visitou o parque transpôs o nome e a aparência do inseto para as afirmações que ele “É o filho de Deus”; “Ele está rezando” e apresentou os diferentes posicionamentos das crianças: “É bichinho da natureza” ou “É o espírito do mal. Do inferno.” E ainda: “Ele vai contar para Deus que a gente tá judiando dele”.

Finalmente, Ernesto faz o questionamento: “O Louva-a-deus é Deus?” e encerra-se o episódio com a negação da professora, mas podemos pensar em como a experiência com o Louva-a-deus, que alterou os ânimos das crianças provocando diferentes ações e reações, poderia ser enriquecida pelo diálogo a ser desencadeado pela pergunta de Ernesto. A pluralidade cultural que efervesceu com o aparecimento do Louva-a-deus aponta para a vivacidade do conhecimento que não precisa “morrer” diante dos questionamentos. Se neste caso a heurística poderia garantir a continuidade para o aprendizado das crianças e da professora buscando investigar sobre o também chamado cavalinho-de-deus enquanto inseto com mais de duas mil espécies e de comportamento curioso, além de sua utilidade para os jardins. Também podemos dizer que a promoção do diálogo intercultural estaria em harmonia com o que aponta Freire (1978, p. 96-97):

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
Como aprender a discutir e a debater com uma educação que se impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe proporcionamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Se isto se aplica a tantas temáticas, pensar em trocar ideias ao invés de ditá-las de forma que se trabalhe com o educando para o pensar autêntico e a referida exigência de uma reinvenção, diante da temática da religião/religiosidade também é aplicável. Perguntar “Quem é o Louva-a-deus?” para cada criança e ouvir suas respostas pode conduzir ao “Quem é Deus para você? ou para “Que tipo de inseto é esse?” e a outras tantas perguntas, descobertas, conhecimentos e visões de mundo que não saberemos nem

conheceremos sem o ato de coragem e amor que pode ser suscitado pela curiosidade infantil da pergunta: “O Louva-a-deus é Deus?”

Episódio 8 **13 de setembro**

A professora prosseguiu com o pedido da direção da unidade escolar, na confecção de um Livrinho de Parlendas para trabalhar sobre o Folclore. A cada página, as crianças coloriam um desenho e completavam os versos com as palavras a serem selecionadas a partir das palavras já escritas no quadro.

Na continuação do livrinho que aconteceu no dia anterior (dia 12 de setembro) em que não estive presente, a professora registrou as falas das crianças e mostrou-me suas anotações ao completar a página seguinte do Livrinho de Parlendas com as palavras que ainda estavam no quadro:

Figura 13 - Palavras do Livro de Parlendas



Foto do acervo da pesquisadora

Desta vez, as crianças completavam com as palavras na lousa e depois pintavam o desenho do padre, do altar e da igreja:

CADÊ O OVO?
O **PADRE** COMEU.
CADÊ O PADRE?
FOI REZAR A **MISSA**.
CADÊ A MISSA?
ESTÁ NO **ALTAR**.
CADÊ O ALTAR?
ESTÁ NA **IGREJA**.

Figura 14 - Livro de Parlendas: Padre, Missa, Altar e Igreja



Foto do acervo da pesquisadora

A professora contou que durante a atividade, Yngrid ficou conversando com amigos na mesa em que estava sentada, contando sobre o que acontece quando ela vai à igreja e que Mabel que ouvia, ria. A professora perguntou se Mabel também ia na igreja. E Mabel disse que não ia porque é crente. A professora disse-me que acha que a mãe não a leva à igreja.

Anotações da Professora – 12 de setembro

Este foi o diálogo entre as crianças conforme as anotações da Professora Carolina:

Yngrid: - Quando fui na missa veio a Branca de Neve e todos ficaram tremendo e chorando, ela era muito grande. Era tudo sonho.

Professora: - Você já foi na igreja de verdade?

Yngrid: - Já, vou com meu pai, eu gosto. Lá tem banheiro, tem tudo. O padre fala quem morreu e também, ele dá um docinho branquinho bolinha.

Professora: - Mas pode?

Yngrid: - A gente pediu.

Professora: - Quando?

Yngrid: - Quando a gente chegou na missa, quando o moço está lá não pode.

Professora: - Quem é o moço?

Yngrid: - Ele tem blusa branca e cabelo. Eu não sei o nome dele, a gente fala o que está no papel.

No dia 13, no parque, Wilson (da Turma C) estava cavando um buraco juntamente com Miguel. Os dois dialogavam:

Wilson: - Vamos achar o diabo!

Miguel: Ele é do mal.

Perguntei como Miguel sabia disso:

- Minha mãe me conta.

As professoras chamaram as crianças para voltarem para a sala de aula. E saíram todos correndo.

Ao retornarem do parque, as crianças brincavam com os jogos da sala e algumas delas desenhavam e Nando então fazia um desenho e mostrando-me que era um cachorrinho pediu-me que lesse as letras que ele escreveu no desenho e me presenteou com as duas folhas. Olhei no verso dos papeis e havia a letra de canções evangélicas. Perguntei sobre a origem do papel em que ele fizera os desenhos e sua resposta foi que a colega, da mesma sala, Juliana, havia trazido.

Figura 15 - Desenho no verso da folha com letra de canção evangélica 1

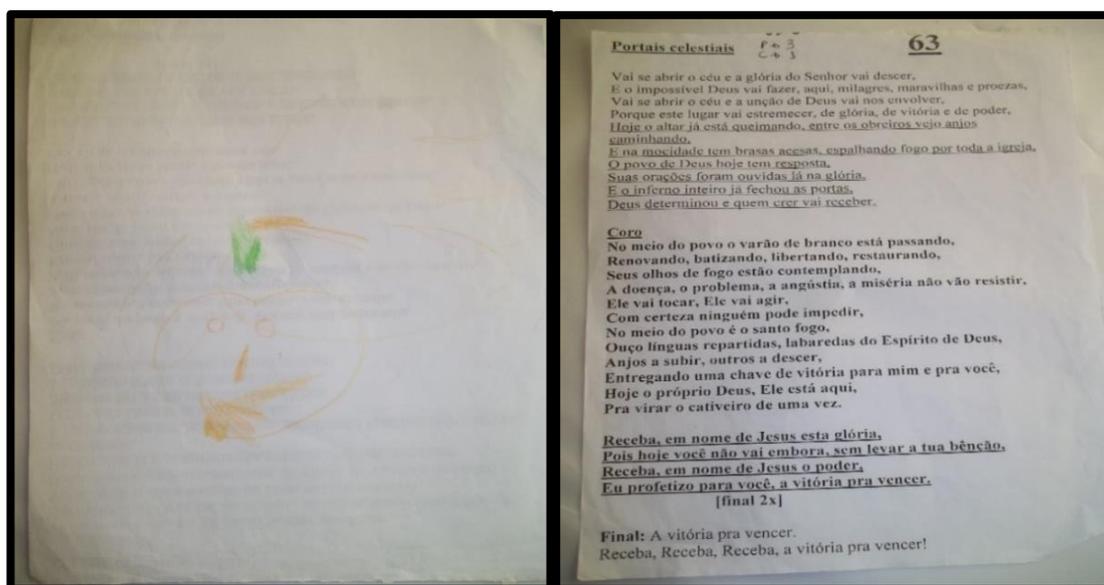


Foto do acervo da pesquisadora

Figura 16 - Desenho no verso da folha com letra de canção evangélica 2

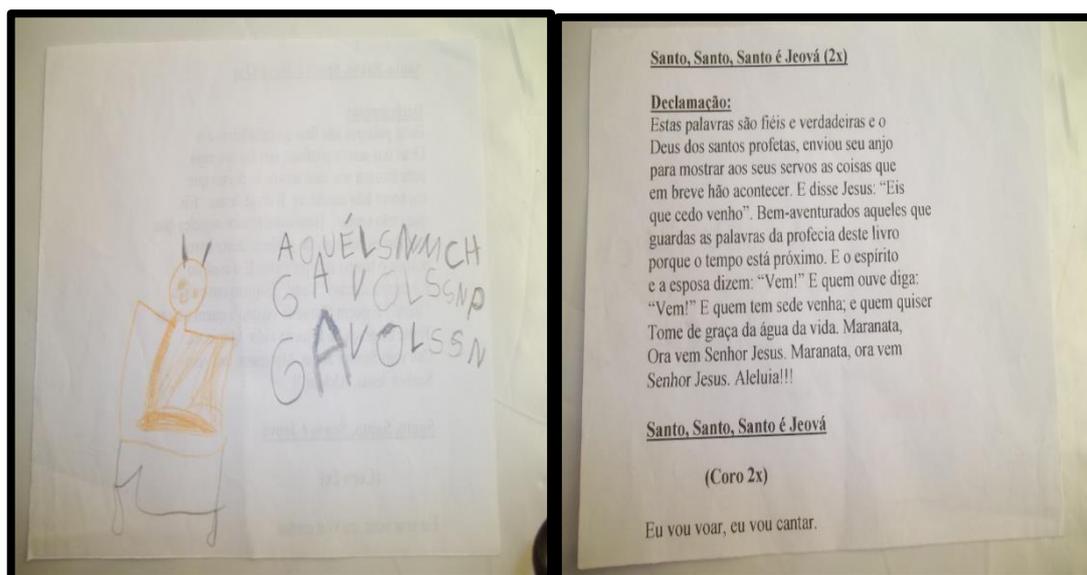


Foto do acervo da pesquisadora

No dia em que a professora fez as anotações da conversa entre as crianças, podemos destacar que a temática religiosa veio para a sala de aula a partir da seleção da parlenda feita por ela, e que promoveu a conversa entre as crianças sobre religião/religiosidade a partir da atividade que foi adaptada com a troca de palavras *frade* por *padre* e também teve os acréscimos de outras palavras como *altar* e *missa* que integram o universo religioso da docente. O falar sobre o ir à igreja e as peculiaridades da religião de Yngrid em uma mistura de realidade e ficção não se estenderam a Mabel, que informou apenas que não ia à igreja porque é crente, provavelmente se referindo a não ir à mesma igreja que Yngrid. Mabel não foi indagada sobre onde ia então, e nem as demais crianças foram questionadas. Mas onde elas vão? Ou não vão? Estão elas representadas pela seleção realizada para a confecção do livro de parlendas?

A promoção de uma discussão assim estaria coerente com os princípios de uma educação intercultural crítica e emancipatória, defendida por autores como Candau (2008) diante dos desafios a serem enfrentados para a garantia da igualdade e do respeito às diferenças. Esta autora afirma ser necessário desconstruir e desnaturalizar o caráter monocultural e etnocêntrico da cultura escolar e da escola. Tais atitudes ensejariam o questionamento do *daltonismo cultural* e enfatizariam a necessidade de perguntarmos-nos pelos critérios utilizados para selecionar, justificar e construir os conteúdos escolares, desestabilizando assim a concepção vigente de *universalidade* dos

conhecimentos, práticas e valores que configuram as ações educativas. O enxergar as demais culturas em um país de multiplicidade também no campo da religião/religiosidade e seus sincretismos nesse contexto poderia abranger também outras palavras, além daquelas selecionadas e expostas na Figura 14.

No parque, mais uma vez a brincadeira foi a da procura pelo diabo e, para alcançar o objetivo, Wilson e Miguel cavavam a areia. Miguel, ao apontar para o que o diabo representa - o mal -, distingue que há um lado oposto - o bem -, e explica que é a mãe quem lhe diz isso. A família, diretamente ligada à religião/religiosidade das crianças, é revelada por Miguel: é a mãe quem lhe conta que o diabo é do mal. Essa dualidade (bem x mal) se repete em outros Episódios que discutiremos.

Por sua vez, o folheto da canção evangélica trazido por Juliana, no qual Nando desenhou, é silencioso, mas se apresenta na sala de aula trazendo outra expressão de religião/religiosidade que nos permite questionar se essas crianças também podem falar que vão a uma igreja diferente ou então capela, salão, centro, mesquita, sinagoga, templo ou terreiro, e o que fazem lá, ou também se não frequentam espaços sagrados, se não creem.

Dialogando com a discussão da autora indiana Spivak (2010) sobre a representação dos subalternos³⁹ que em sua argumentação destaca a condição das mulheres impedidas de falar, poderíamos questionar a obliteração dos indivíduos discrepantes do que seria o padrão no contexto ocidental brasileiro no que tange à religião/religiosidade: As crianças de diferentes religiões/religiosidades podem falar? Os não católicos, cristãos ou não - protestantes, evangélicos, espíritas, judeus, candomblecistas, umbandistas, budistas, muçulmanos ou ateus - podem falar? E ainda aqueles que buscam o sentido da vida sem estarem ligados a nenhuma instituição ou crença religiosa podem também se expressar?

Na defesa da autora sobre a fala dos subalternos, tal ação acontece não quando representantes falam por eles, mas sim na criação de mecanismos de articulação para que o subalterno tenha voz e seja ouvido.

³⁹ Spivak (2010, p. 12) retoma o significado gramsciano do termo como aqueles cuja voz não pode ser ouvida e argumenta serem “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Moreira e Candau (2003, p. 167), ao defenderem a justiça curricular e, com isso, que a escola e o currículo abarquem a pluralidade cultural de nossa sociedade, pontuam a centralidade da cultura e a relevância das estratégias pedagógicas de professoras e professores multi/interculturalmente orientados para lidar com a pluralidade cultural:

Na medida das possibilidades, outro ponto a ser trabalhado é a interação com diferentes grupos culturais e étnicos. A intenção é propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do "outro". Consideramos que todos esses aspectos são importantes, na formação docente, para que melhor se analisem as questões curriculares e a dinâmica interna da escola. O principal propósito, acrescentamos, é que o docente venha a descobrir outra perspectiva, assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Esperamos, assim, formar educadores que atuem como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas.

E a reflexão que temos tecido até este ponto do trabalho engloba religião/religiosidade porque esta integra esse mundo do "outro" e se faz presente na dinâmica escolar.

Episódio 9 **17 de setembro**

A professora distribuiu os livrinhos de parlendas confeccionados com as crianças para que elas pudessem terminar de ilustrar as capas. Perguntei para Karina o que ela tinha desenhado na capa do livrinho e ela respondeu que desenhou o ovo, o mato, a galinha, o trigo e a igreja:

Figura 17 - Ilustração da capa do Livro de Parlendas 1



Foto do acervo da pesquisadora

Renata disse que fez “Isso aqui!” mostrando a última página do livro e apontando para o altar:

Figura 18 - Página final do livro e a ilustração da capa: Altar



Foto do acervo da pesquisadora

Mabel e Yngrid mostram as capas de seus livrinhos. Mabel vai apontando e dizendo o que significam seus desenhos. Ela aponta mostrando o padre. Pergunto quem é o padre e ela diz:

Mabel: - O que reza a missa.

Eu: - E o que é a missa?

Mabel: - Não sei.

Eu: - Você já foi à missa?

Mabel: - Não.

Juliana⁴⁰ também explica o que desenhara como figuras humanas na capa do livro:

_O padre, o padre e o padre.

Figura 19 - Ilustração da capa do Livro de Parlendas 2



Foto do acervo da pesquisadora

⁴⁰ De acordo com as respostas ao questionário Yngrid é católica e Mabel e Juliana são evangélicas.

Como estava chovendo e não era possível ir para o parque, as crianças foram levadas para a sala de vídeo onde assistiram ao filme “Irmão Urso”, com mais duas turmas. Em um dado momento do filme, o urso morre e uma criança da Turma C, Rômulo, disse que estava aparecendo a alma, o espírito do urso: - A alma dele está saindo. É o espírito.

Presente entre as manifestações de religião/religiosidade, o falar sobre a morte ocorrida na cena de um filme infantil produzido pela Disney que apresentava esse acontecimento da vida de um urso, foi interpretado por uma criança como a saída da alma de dentro do corpo do urso, também chamada de espírito. Não seria interessante ouvir as demais crianças sobre como elas interpretariam tal cena?

A morte ou outros temas também estão presentes na ficção e não seria a animação assistida pelas crianças na escola uma amostra de como o cinema, com suas produções, tem sua linguagem própria permeada, de forma explícita ou implícita, também pelo fenômeno religioso? Em 2014, por exemplo, os filmes concorrentes ao Oscar⁴¹ tiveram como ligação entre a maioria deles a temática da religião/religiosidade sob diferentes enfoques envolvendo o exercício da fé.

As crianças fizeram as ilustrações na capa do Livro de Parlandas e há uma reprodução das palavras-chave do texto trabalhado pela professora que tem o padre como figura central e também a igreja e o altar.

Karina desenhou a igreja, Renata desenhou o altar e Mabel e Juliana retrataram o padre. Juliana desenhou três figuras como o padre. Mabel já sabe que é o padre quem reza a missa, mas não sabe o que é a missa.

Seria importante que o trabalho pedagógico com essa situação considerasse a discussão realizada por Apple (2001, p. 68) segundo a qual o currículo deve *“reconhecer suas próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge”*. Assim, a seleção dos conteúdos para a composição do livro de parlandas nos faz indagar: Quais são os interesses para a inclusão deste conhecimento e não de outros? Apesar de nossas raízes históricas de catequização e aculturação, emerge a necessidade da consideração das diferenças referentes à religião/religiosidade para a

⁴¹ Pichonelli, M. Oscar 2014: cinema ou religião? In: **Carta Capital**, seção Cultura. 2 mar 2014.

composição dos conteúdos selecionados. Em um movimento contrário à homogeneização, poderíamos ter o reconhecimento dessas diferenças.

Lembrando, ainda, que o currículo envolve relações de poder, McLaren (1997, p. 142) ao defender as políticas de resistência multicultural lembra que “As relações de poder podem nem sempre ter um design consciente, mas tem consequências não intencionais que definem aspectos estruturais de opressão profundos [...]” e propõe que se construam novas *narrativas de fronteiras*, a fim de que haja uma nova autoria dos discursos de opressão, o que significa a construção de ações que vão na contramão dos estabelecidos padrões hegemônicos e implicaria fazer com que a voz dos diferentes possa ser ouvida.

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que a pesquisa se realizou descreve assim a função da escola: “Promover e assegurar o bem estar, o crescimento e o desenvolvimento das crianças atendendo as suas necessidades e interesses, **respeitando sua cultura** e ampliando suas vivências”. (PPP, p. 7, *grifo nosso*). Diz, ainda, em suas concepções, na mesma página, que “As crianças têm experiências que devem ser respeitadas e aproveitadas”. Ousamos com isso interrogar como essa criança que não sabe o que é a missa, mas desenha o padre, e a que desenha três vezes o padre, têm sua cultura respeitada e, ainda, como elas têm suas experiências respeitadas e aproveitadas na escola? Que respeito seria esse que não enxerga a pluralidade cultural, ainda que registre entender como função da escola contemplá-la?

Episódio 10 **19 de setembro**

Uma das crianças fazia aniversário e a professora cantou parabéns com a turma no pátio, juntamente com crianças de outra turma. Notei que duas crianças não cantaram. Depois, perguntei para a professora se ela sabia se alguma criança da turma não cantava “Parabéns”:

- Não. Eles até pedem para cantar, lembram quando é aniversário para cantar “Parabéns”. Eles gostam. Mas a gente sabe que tem criança que não pode por causa da religião.

Perguntei se ela tivesse algum aluno que não pudesse cantar como ela reagiria.

- Ia respeitar.

Perguntei se ela tinha percebido que duas crianças não tinham cantado ao que ela respondeu negativamente e acrescentou que não sabia o porquê.

O aniversário é visto de diferentes formas e, historicamente, nem sempre foi comemorado tal como o fazemos hoje, e nem mesmo pelos cristãos, como atestam os estudos *The Lore of Birthdays* dos antropólogos Ralph e Adelin Linton (1952). Por séculos, a comemoração do dia do nascimento foi vista como parte da tradição pagã⁴² e era celebrada antes mesmo dos babilônios e egípcios.

No Vietnã, não são feitas comemorações individuais no dia do aniversário, mas comemora-se coletivamente no primeiro dia do ano. Na Grécia Antiga, inicialmente, festividades eram privilégio da nobreza ou dos deuses do Olimpo. E foi a partir do século IV que a comemoração foi integrada pelos cristãos.

Assim, o entendimento de se celebrar a vida lembrando o dia do nascimento e cantando *Parabéns a você* dentre outras coisas, tem sido uma prática amplamente realizada, porém também encontra restrições em algumas formas de religião/religiosidade.

Cantar *Parabéns a você*, ou não cantar, pode ser uma prática adotada com a turma, discutindo o seu uso e, ainda, considerando que se há crianças que não o fazem, elas têm o direito de não o fazerem, e ainda pode vir a ser contributivo conhecer suas razões para não fazer uso dessa prática. De outro lado, invisibilizar essas crianças não contribui para uma prática pedagógica inter/multicultural.

O episódio convida-nos a repensar o emprego de práticas impositivas, principalmente quando incluem aspectos culturais. As comemorações que a escola tem realizado como, por exemplo, a Páscoa e as Festas Juninas, podem ser objeto de ponderação, ao considerar que há na escola aqueles e aquelas que não compactuam com tais comemorações. Convém, nesse sentido, esclarecer que não se defende neste trabalho a extinção das comemorações que integram o calendário escolar de muitas escolas ou, ainda, o fim do *Parabéns a Você*. O que aventamos é que a multiplicidade está na escola e as vozes destas crianças que não participam de algumas comemorações escolares querem/precisam se fazer ouvir.

⁴² LINTON, Ralph and Adelin. *The Lore of Birthdays*. New York: Henry Schuman, Inc., 1952.

Moreira e Câmara (2013, p. 46) destacam o enriquecimento das salas de aula com a atenção à multiplicidade:

O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante.

Episódio 11

07 de outubro

No parque, debaixo de uma das árvores, três crianças estavam brincando de “casamento”. Uma menina de outra sala, segundo Karina, que também participava, é quem era “a dona” da brincadeira. Daniel da turma C (irmão gêmeo de Guilherme) também estava brincando. Elas me mostraram um anel que integrava a brincadeira – um desenho de um elefante feito pela própria criança no dedo médio da mão de uma menina de outra sala - e ela disse que era o “anel da amizade” que permitia a brincadeira. Perguntei quem estava casando. A menina apontou para Karina e Guilherme e disse que se casa na igreja. Perguntei a razão disso e ela respondeu:

- Minha mãe e meu pai casaram na igreja. Eu fui. Eles casaram porque meu irmão nasceu.

Outra criança:

- Acho que foi na Igreja, mas eu não fui. Eu não tinha nascido. Meu irmão que nasceu (antes).

Perguntei para Karina onde seus pais tinham se casado e ela me respondeu com ênfase:

- Na igreja!

A representação de um casamento como parte da brincadeira das crianças foi associada por elas a um local determinado para a realização deste ritual, presente em muitas religiões, como sendo a igreja, possivelmente, em seu sentido mais conhecido. A igreja representada em diversos meios, como em desenhos, na televisão e ainda na escola como uma estrutura arquitetônica típica com uma cruz em seu topo, pode ser a referência quando se fala também dos rituais a ela associados. Afinal, não faz muito tempo alfabetizava-se com “i” de igreja e a representação que acompanhava a palavra era exatamente esta, que também se apresentou no Livro de Parlendas: uma espécie de casa com uma cruz acima onde há acontecimentos como os casamentos.

Uma criança diz ter ido ao casamento dos pais, outra criança diz que acha que foi na igreja que seus pais se casaram também, mas ela não foi. A terceira criança adere ao pensamento da primeira: É na igreja que se casa.

Considerando a pesquisa de Pires (2007), que traz uma visão distinta entre adultos e crianças para o significado do “ir à igreja”, a celebração do ritual do casamento pode ser associada também a significados diversos e entre outras crianças pode ter diferentes respostas. E podemos então questionar: que outras formas de pensar podem existir entre educandos e educandas? Convém ouvi-los.

Episódio 12 **09 de outubro**

No pátio, haviam dois painéis com desenhos, representações e colagens. A professora Carolina explicou que foram trabalhos da Turma A, confeccionados em decorrência da Festa da Família que a escola realizara. Cada turma fez uma atividade com os familiares juntamente com as crianças e os trabalhos ficaram expostos na parede do pátio.

Figura 20 - Paineis da Festa da Família expostos no pátio



Foto do acervo da pesquisadora

No trabalho da esquerda, foi feita uma ilustração da composição familiar utilizando desenhos e também colagens. E em um deles, como mostrado no desenho abaixo a família da criança foi desenhada e acima dela um recorte de uma imagem com personagens religiosos foi colado.

Figura 21 - Colagem de personagens religiosos no Pannel da Festa da Família exposto no pátio



Foto do acervo da pesquisadora

Na seleção realizada para a composição do desenho desta família da criança (Figura 21), a expressão da fé religiosa foi ilustrada pela escolha de imagens simbólicas com algumas especificidades do catolicismo com a representação do Medalhão do Divino Pai Eterno⁴³ que tem uma imagem de Maria ou Nossa Senhora ao centro, Deus à direita, Jesus Cristo à esquerda e, acima dos três, uma pomba representando o Espírito Santo. A imagem colada está acima do desenho confeccionado pela criança da Turma A juntamente com sua família que, logo abaixo, à semelhança da família sagrada nuclear da colagem, ilustra aparentemente um pai, uma mãe, um filho e duas filhas.

A representação exposta aponta para a expressão da religião/religiosidade dessa família específica que não teve ocorrências similares na exposição no pátio. A criança trouxe não só a religião/religiosidade para a escola como também uma concepção familiar específica. Questionamos se outras famílias poderiam sentir-se confortáveis para fazerem representações que diferissem do padrão judaico-cristão. Considerando a possibilidade de ocorrerem outras representações, fica a questão sobre se estas ficariam à mostra da mesma forma.

⁴³ A imagem é uma reprodução de um medalhão que ficou conhecido como Divino Pai Eterno e teria sido encontrado em 1840 no estado de Goiânia e representa o Pai, o Filho e o Espírito Santo coroando Nossa Senhora (Maria).

Freire (1997, p. 25), ao tratar das Cidades Educativas que sinteticamente assumem a cidade como um todo que educa e a escola que está dentro da cidade o faz formalmente, permite-nos analisar que os diversos espaços da escola são espaços educativos e, nesse entendimento, podemos pensar tal como o autor que:

As cidades educativas devem ensinar a seus filhos e aos filhos de outras cidades que as visitam que não precisamos esconder a nossa condição de judeus, de árabes, de alemães, de suecos, de norte-americanos, de brasileiros, de africanos, de latino-americanos de origem hispânica, de indígenas não importa de onde, de negros, de louros, de homossexuais, de crentes, de ateus, de progressistas, de conservadores, para gozar de respeito e atenção.

O respeito como decorrência do exercício do direito de ser diferente, que também pode ser ensinado e deve ser aprendido nessa perspectiva, inclui que poderíamos pensar que outras representações no pátio da escola podem ser possíveis.

Episódio 13 **21 de outubro**

No parque, Magali, Karen e Renata estavam brincando e Magali me contou que a professora do período da manhã explicara o que é uma viúva. Perguntei o que era:

- É a mãe do João e o pé de feijão porque o pai morreu.

Ela então me contou a história com a ajuda das amigas dizendo que o pai do João morreu e foi para o céu, que o céu é lá no alto.

Renata: - Deus é o rei do céu.

Menina de outra sala se dirigindo a mim: - Jeová não é Deus?

Perguntei o que ela acreditava:

Menina de outra sala: - Jeová é Deus.

A história de João e o pé de feijão trouxe vários elementos relacionados à religião/religiosidade sobre os quais as crianças conversaram, e que foram ressignificados por elas. Magali destacou a morte do pai de João que fez da mãe, então, uma viúva. O pai morto teve como destinação o céu, que nas conversas entre as crianças, é sempre envolto em amplos significados.

A morte pode ter diversas interpretações sob a ótica de cada indivíduo. A cultura pode influenciar as interpretações desse evento e as histórias contadas; os filmes assistidos; as falas ouvidas; as vivências, vão fazendo parte da forma das crianças compreenderem ou se relacionarem com esse aspecto da vida. As mencionadas brincadeiras de enterrar uma abelha encontrada morta no parque,

a descrição da saída do espírito/alma do urso da cena do desenho animado, assim como a história de João e o pé de feijão demonstram isso.

Podemos considerar, assim, a relevância de se conhecer as concepções de outras crianças, como no exemplo relatado a seguir. Meena ou Sarala⁴⁴, duas meninas da Índia, acreditam que quando se morre se vai para o corpo de outra pessoa ou animal. As crianças não poderiam, então, ser convidadas, por meio do referido livro que traz crianças de várias nacionalidades, para mostrarem sua forma de pensar? Desse modo, outras interpretações poderiam ser ouvidas.

Renata faz sua observação sobre Deus ser o rei do céu e uma criança de outra turma pergunta sobre Jeová também ser Deus, que para ela é a mesma pessoa. E quem seria para Magali ou Renata ou para as outras crianças? Voltaremos a tratar sobre isso em outro Episódio em que o tema volta a ser mencionado.

Episódio 14 **25 de outubro**

Depois do almoço, as crianças já tinham em suas mesas uma página do livro da Chapeuzinho Vermelho para colorir. Em uma das mesas, Guilherme, Mabel, Luana e Ernesto conversavam:
Guilherme:- Se bater em mulher vai preso. Se bater em homem também vai preso.

Mabel:- Só pode bater em filho.

Guilherme: - Meu pai bate que fica marca.

Luana:- Minha mãe não bate com cinta. Minha mãe bate com a mão e com o chinelo.

Ernesto:- Eu sei quando bate para onde vai!

Guilherme: -Quando dá chute, vai parar no céu.

Alguns instantes depois:

Guilherme:- Quando chove o Deus tá jogando água lá de cima com a mangueira, o meu pai fala.

Luana me pergunta:- Deus tem poder, não é tia? (dirigindo-se a mim).

Digo para ela perguntar para a professora. E a professora responde:

Professora: -É.

Luana: -Falei, falei!

Professora: -Quem falou para você?

Luana:- Eu sou inteligente.

Professora: - Mas alguém falou para você.

Luana: - Ah! Minha avó.

⁴⁴ Meena, e Sarala, crianças indianas, do livro de KINDERSLEY, Barnabas e A. **Crianças como você**: uma emocionante celebração da infância no mundo. 8a. ed. Tradução de Mário Vilela Filho. São Paulo: Ática. 2013, com a ressalva da ausência de discussões sobre classe social.

Guilherme: - Chove porque o Deus tá lavando o carro. O meu pai que disse.

Isadora: - Que?

Guilherme: -É! Quando chove é que o Deus tá lavando o carro. Havia o registro de atividades na lousa do período da manhã e o desenho de vários potes de mel (escrito mel na frente).

Mabel disse que sua cachorrinha vai se chamar Mel. Perguntei o porquê.

Mabel: -Ah! Tia. Tem uma amiga lá da minha igreja que tem uma cachorrinha que chama Mel.

No parque, algumas crianças brincando em cima do túnel puxaram um galho da árvore flamboyant que acabou quebrando. Olhando para o galho, Nádia (aluna de outra turma e irmã de Yngrid da Turma B) disse:

Nádia: - Ele vai pro céu!

Eu: - Quem?

Nádia: - O galho.

Eu: - Por quê?

Nádia: - Porque ele morreu.

Eu: - Onde é o céu?

Nádia (apontando para cima): - É lá na nuvem. O Deus mora na nuvem.

A conversa entre as crianças parte de suas vivências para discorrerem sobre o céu que parece conduzir a novos significados.

Para Guilherme, a chuva cai porque [...] *o Deus tá jogando água lá de cima com a mangueira* [...] e, segundo ele, é o pai quem lhe diz. Ao interrogar estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre o tratamento da temática religiosa na formação de professores, SPRESSOLA (2008), trouxe as falas dos estudantes que mencionaram a importância do respeito no trato sobre a questão e ainda de se considerar que as crianças fazem parte de famílias com diferentes crenças, evitando posturas de silenciamento da questão e ainda de se subestimar ou ignorar este aspecto da vida dos/das estudantes.

Quando Luana pergunta se Deus tem poder, ela pode ter uma resposta ouvida no convívio de sua avó ou de sua família direta que não tem ligação com uma religião, mas ainda assim questiona na escola. Ela segue a sugestão de perguntar para a professora que acena positivamente e então parece confirmar o que queria. Que respostas poderíamos ter ouvido se a professora devolvesse a pergunta, interrogando o que Luana pensava? E ainda tantas outras respostas poderiam ser obtidas, ao estender a pergunta para outros pontos de vista. O(a) professor(a) atuaria, assim, como problematizador(a) e instigador(a) do debate. E Barreiros (2005, p. 111) adverte que “isso não quer dizer que ele(a) perca seu objetivo, mas sim que suas aulas não serão tão previsíveis. É preciso estar

preparado(a) para lidar com os conflitos que advirão daí e dominar suas próprias paixões”.

Guilherme, então, continua conjecturando sobre a chuva: “Chove porque o Deus tá lavando o carro.” E reafirma o pai como seu informante.

Ainda neste episódio, o falar da igreja como parte da vida e das relações que nela se estabelecem surge na fala de Mabel ao dizer que tem uma amiga da sua igreja que tem uma cachorrinha chamada Mel. A fala ocorre de forma bastante diferente da provocada pela *chamada da igreja* quando na Turma C, as crianças foram interrogadas pela professora se iam *na missa ou no pastor*. Desta vez, é uma fala espontânea, livre, que traz as vivências de Mabel para a escola.

Outra relação estabelecida sobre a morte é feita por Nádia, irmã de uma criança da Turma B. Desta vez, é o galho que morre ao cair da árvore e, para Nádia, ele vai para o céu que fica na nuvem, que é onde Deus mora. Este mesmo céu, para cada criança parece ter tantos outros sentidos metafísicos e metafóricos.

Episódio 15 **29 de outubro**

Na Turma B, uma criança usava um crucifixo de cerca de 5 cm em uma corrente. A professora de uma outra turma também vestia uma camiseta com a estampa do Cristo Redentor com as siglas J.M.J. (Jornada Mundial da Juventude).

Figura 22 - Criança com crucifixo

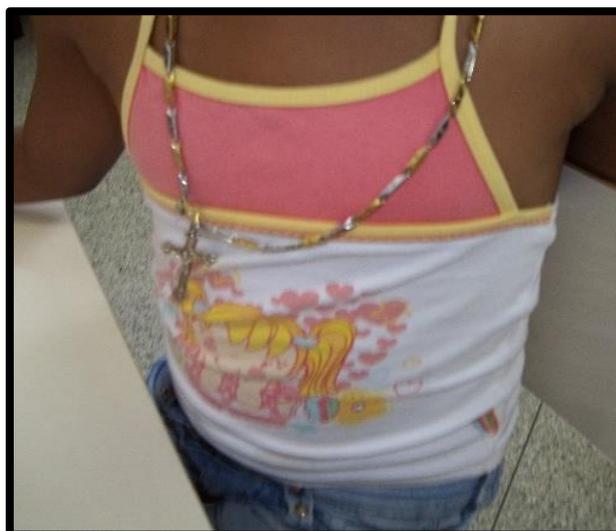


Foto do acervo da pesquisadora

Guilherme brincava no parque com o irmão que estuda na Turma C quando o irmão disse algo que Guilherme replicou:
- Não pode mentir!
- Perguntei porquê e foi o irmão, Daniel quem respondeu:
- Porque Deus castiga. Meu pai quem disse.

O aspecto simbólico do universo religioso já fora observado em outro Episódio (1), no qual o crucifixo fora usado por uma professora de outra turma, e também foi notado o uso de escapulário. Neste Episódio (15), a camiseta referente ao evento religioso católico, usado por outra professora, e o crucifixo, usado por uma criança (Figura 22), anunciavam a religião/religiosidade presente na escola e na sala de aula.

Dentre outros casos, no início de setembro de 2014 houve a denúncia divulgada na imprensa de que um garoto de doze anos, matriculado no ensino fundamental, na zona norte do Rio de Janeiro, foi impedido pela diretora de entrar na escola porque trajava bermuda branca e utilizava guias do candomblé por baixo da roupa⁴⁵. Segundo a família do garoto, após participar do cerimonial de iniciação naquela religião, ele sofreu constrangimentos na escola e acabou por ser transferido para outra unidade escolar na qual foi bem recebido.

Sobre o ocorrido, evidenciam-se o preconceito e a discriminação com relação aos praticantes e aos símbolos das religiões afro-brasileiras que, segundo Caputo (2011), não deixam de estar diretamente ligados ao racismo. Ainda que a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) prescreva ser obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares, sabemos pouco sobre a África. E a desinformação une-se a preconceitos que acabam por associar o mal à religião/religiosidade que veio com os africanos e assumiu um caráter peculiar em território brasileiro.

Em uma escola de Manaus⁴⁶, em novembro de 2012, também foi notícia a negação da participação - por parte dos estudantes descritos como evangélicos - em um projeto escolar interdisciplinar sobre a cultura afro-brasileira. Para eles o projeto contrariava suas crenças por incentivar “satanismo, homossexualismo e espiritismo.” Diversos setores e movimentos

⁴⁵ Notícia disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>>, Acesso em: 30 out 2014.

⁴⁶ A notícia pode ser encontrada no portal: <http://acritica.uol.com.br/noticias/Amazonas-Manaus-Cotidiano-Polemica-alunos-professores-trabalho-escolar-afro-brasileiro-evangelicos-satanismo-homossexualismo-espiritismo_0_808119201.html>, Acesso em: 30 nov 2014.

sociais foram mobilizados para uma discussão com a comunidade escolar para esclarecimentos ao considerar o fato como oportunidade de discussão e aprendizado. A escola manteve o projeto defendendo que a temática está no currículo escolar e envolve a cultura. Este fato demonstra a ideia de currículo como um campo de contestação, território de relações de poder, em que, em geral, sai vencedora a cultura dominante. Porém, pode ocorrer de forma diferente, contemplando no currículo em ação também a visão de mundo daqueles que discrepam do padrão.

Como falar da História da África e não falar da religião/religiosidade que lhe é intrínseca? Como, em um país miscigenado e sincrético como o nosso, estuda-se nas escolas os deuses do Olimpo, as divindades romanas que integram a história eurocêntrica, e recusa-se o conhecimento de suas raízes?

No cerne da discussão é possível que a intolerância seja provocada pela desinformação ou pelo desconhecimento do outro. O outro exotizado e folclorizado chega a ser demonizado. Se falar sobre as diferentes crenças perpetua-se como tabu e os símbolos permitidos podem ser apenas os do grupo hegemônico, como aprender a respeitar as diferenças no tocante à religião/religiosidade?

Por sua vez, ainda que tenha recebido menor destaque na mídia, temos o exemplo da professora evangélica que surpreendeu os estudantes por ser pesquisadora da História Africana e Afro-Brasileira e trabalhar a temática com os estudantes que julgaram que ela o fazia por ser candomblecista. Os estudantes chegaram a pedir para ver os cortes em seus braços e disseram que a professora era da “macumba”⁴⁷, ao que ela explicou sobre a “importância de conhecer minha história/ancestralidade enquanto negra diaspórica”⁴⁸.

Na concepção da laicidade assumida neste trabalho de pesquisa, o estado laico, no qual convivem cidadãos e cidadãs de diferentes religiões/religiosidades, não concede privilégios a uma ou outra crença em detrimento de outra, nem discrimina os que não têm crença. Se vemos na escola

⁴⁷ Termo que pode ter conotação pejorativa utilizado para se referir aos praticantes de religiões afro-brasileiras e que na realidade é o nome de um instrumento de percussão de origem africana utilizado nos rituais.

⁴⁸ Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/lei-10-639-03-e-outras/22157-professora-a-senhora-e-evangelica-e-conhece-a-historia-da-africa>>, Acesso em: 30 nov 2014.

o uso de crucifixos feito por professoras e professores ou educandas e educandos, podemos ter aqueles e aquelas que queiram utilizar guias, estrelas de Davi, ou ainda o quipá⁴⁹ ou hijab⁵⁰, entre tantos outros símbolos, razão pela qual defendemos que a escola não poderia coibir o uso de símbolos associados à fé.

Desta maneira, também não podemos concordar que a escola compactue com práticas prosélicas e que ainda venham a ser geradoras de intolerância e discriminação, tal como o ocorrido em abril de 2013 com o estudante⁵¹ do Ensino Médio em Miraí, Minas Gerais. Como era do conhecimento da professora e dos demais estudantes da turma, por ser ateu, o estudante silenciava-se no momento em que a professora rezava o Pai-Nosso com a turma, e em um dia em que chegou mais tarde para a aula, o estudante teve seu nome incluído na oração associando-o ao mal, o que entristeceu até mesmo a mãe do garoto que disse que ele sempre foi ético. Não só a prática de rezar o Pai-Nosso não deveria ocorrer na escola, como é inadmissível que fomente o desrespeito aos diferentes e ainda que se fortaleçam estereótipos. O mesmo respeito àqueles que querem utilizar símbolos religiosos deve ser garantido a ateus e a agnósticos.

Na conversa entre os dois irmãos, no final deste Episódio (15), a lembrança de que não se pode mentir mostra a visão que se tem de um deus que castiga. E os garotos contam que foi o pai quem lhes ensinou isso. Como corretora das más atitudes, a forma de religião/religiosidade apresenta-se na formação identitária das crianças, e aqui é mostrada a família como orientadora. Silva⁵² (apud MOREIRA;CÂMARA, 2013, p. 43) lembra que “A força do ato linguístico no processo de produção de identidade vem de sua repetição, especialmente da possibilidade de sua repetição”. A criança pode ter ouvido por repetidas vezes que não se pode mentir porque Deus castiga e traz isso como explicação, evocando o seu saber de referência.

⁴⁹ Quipá ou solidéu é o chapéu arredondado utilizado por judeus.

⁵⁰ Véu utilizado por mulheres muçulmanas que aqui está sendo considerado quando é uma escolha utilizá-lo.

⁵¹ Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/04/reacao-de-aluno-ateu-a-bullying-acaba-com-pai-nosso-na-escola/>>, Acesso em: 02 dez 2014.

⁵² SILVA, Tomaz. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes. 2000.

Episódio 16

06 de novembro

A continuidade de uma atividade do período da manhã foi conferida à Professora Carolina para concluir com as crianças no período da tarde e consistia em colorir o Jogo dos 7 erros que trazia a imagem de um anjo, com asas, em posição de voo, com uma caixa de presente nas mãos.

Figura 23 – O jogo dos sete erros: Anjo



Foto do acervo da pesquisadora

Durante a atividade, Ernesto e Nando conversavam:

Ernesto:- Alguém tem cor flamingo que é a cor de pele?

Nando:- Eu não sou mulher pra fazer cabelo.

Eu:- O que é fazer cabelo?

Nando: - É cortar, pintar.

Ernesto: -Pá! Pá! (imitando o som de tiros e unindo as mãos como se fosse uma arma).

Perguntei o que significava isso:

Ernesto: - Matar.

Eu: - Pode matar?

Ernesto: - O anjinho? [do jogo de 7 erros] O anjinho não. O lobo pode.

Mais uma vez aparecem nos episódios os anjos como símbolos da religião/religiosidade. Presente no desenho que integra a atividade para as crianças temos um anjo, tal como a iconografia tradicional típica, e que é colorido por uma das crianças como tendo os cabelos de cor amarela. As falas das crianças envolvem as relações de gênero, quando Nando atribui o “fazer o

cabelo” às mulheres, e Ernesto então brinca como se utilizasse uma arma e explica que o gesto significa matar. Ainda que a pergunta em seguida pudesse ser reelaborada ao questionar se pode matar, ao respondê-la Ernesto diz que o anjinho - representante do bem - não pode, mas o lobo sim. E quem seria o lobo? Seria o Lobo Mau das histórias da Chapeuzinho Vermelho ou de Os Três Porquinhos, que ensinam que o Lobo Mau é do mal; e que o mal sempre perde e o bem sempre vence?

Os contos de fada, como narrativas repletas de arquétipos, tendo ou não a presença de fadas, trazem a figura do herói ou da heroína, de símbolos, da fantasia, do inverossímil. A Chapeuzinho Vermelho, trabalhada pela professora com a turma a partir da leitura de várias versões, ainda mantém uma vovó que permanece viva na barriga do lobo, mesmo depois de ser devorada; o João que sobe no pé de feijão e chega ao céu e encontra um gigante foi destacado pelas crianças mais pela mãe de João que era viúva e o bem e o mal, sempre recorrentes nas histórias, trazem relações com a vida, com questões existenciais. Segundo Bettelheim (2002, p. 23), autor de *A Psicanálise dos Contos de Fada*, para os críticos literários como G. K. Chesterton e C. S. Lewis, as estórias de fadas eram “explorações espirituais” e, por conseguinte, “muito semelhantes à vida, já que revelavam a vida humana como é vista, ou sentida, ou adivinhada a partir do interior”.

As crianças voltam a revelar uma visão maniqueísta em outros Episódios adiante, em que retornaremos ao debate.

Episódio 17

08 de novembro

[...] as crianças foram para o parque e um grupo encontrou uma abelha morta com quem brincavam de enterrar e desenterrar na areia. Em um certo momento elas gritaram:

- Morta, morta, morta.

Perguntei o que acontecia com ela morta e uma criança de outra turma respondeu:

- Ela vai pro céu. (Disse apontando para cima)

No pátio, as crianças brincavam com o balde de brinquedos da escola, bonecas, super-heróis, carrinhos e brinquedos trazidos de casa estavam espalhados. O educando da Turma B aproximou-se e começou a contar:

- Eu fui no Centro.

Repeti o que ele dissera e ele acrescentou:

- Eu fui no Centro de Umbanda.

*Perguntei quando ele tinha ido.
- Ontem.
Quis saber então o que ele faz lá.
- Toco atabaque. Peraí que eu vou falar uma coisa pro meu amigo.
E ele saiu correndo.*

Uma abelha encontrada morta é razão de brincadeira novamente entre as crianças, que enterram e desenterram o inseto desta vez. Estudos psicológicos sobre o conceito de morte para crianças como o de Gesell (1971) atestam que crianças de seis anos, ou por volta dessa idade, começam a aguçar seus interesses por eventos que representem a morte, como os enterros. E dentre as falas das crianças já citadas parece haver um consenso que, quer seja um inseto, ou o galho de uma árvore, o seu destino é o céu, que fica “lá na nuvem”.

Já em outra parte do Episódio (17), uma criança conta que vai ao Centro de Umbanda, e responde sobre o que faz lá. Diz que toca atabaque. A conversa não se prolonga, é curta, mas mostra a diversidade presente na escola. As crianças vão à igreja e falam que vão, assim como contam que vão ao cinema, ao shopping, à casa da tia. E há aquela que fala que vai ao Centro [Espírita]. Todas querem ser ouvidas.

A essa altura das observações da pesquisa pode ser que as crianças estivessem realizando associações com a presença da pesquisadora na escola e, então, pode ser que isso explique o fato de virem falar sobre a temática. Outra possibilidade poderia considerar que elas, querendo falar sobre isso, eram ouvidas pela pesquisadora. O fato é que as crianças querem falar e falam sobre sua religião/religiosidade.

Episódio 18

14 de novembro

No refeitório, sentei-me perto de uma criança de outra sala, um garotinho, que contava uma história sobre super-heróis:

- O chifre é do diabo. O diabo é do mal. [O diabo] Que vive aqui, aqui embaixo do sol (apontando para o chão). Ele esmagou o mal. Fez pof, pof, pof. E aí ele caiu morto ainda.

Perguntei quem esmagou o mal.

- Thor, Hulk.

Perguntei sobre o mal:

- É o gigante do mal.

No parque, com pingos de água caindo e anunciando a chegada de uma chuva, as crianças que estavam na areia contavam

umas às outras que estava acontecendo uma festa no céu.

Várias crianças disseram:

- Os anjos estão lavando o céu.

Ao final da aula, comentei com a professora que as crianças estavam falando sobre os anjos estarem lavando o céu e ela disse que eles falavam isso no ano passado, pois uma parte da turma já era de alunos dela no ano anterior. Ela disse que então trabalhou um projeto sobre a água e explicou os processos que ocorrem para a formação da chuva. E disse que voltará a trabalhar algo assim já que eles voltaram a falar disso.

Terminado o lanche as crianças da Turma B seguiram para o parque e no pátio as crianças da turma A estavam ensaiando a apresentação da festa de encerramento sobre “O mágico de Oz” e uma pequena plateia se formava para assistir. Uma criança contava para as outras que chegavam:

- Ela é a bruxa do bem, ela [outra] é a bruxa do mal.

No parque, Ernesto e Nando corriam para pegar as outras crianças e diziam:

- Eu sou a polícia do mal!

Perguntei o que era a polícia do mal:

Ernesto:- Malvada. Que vive matando os do bem.

Eu: - E para onde vão as pessoas malvadas?

Ernesto:- Pro inferno.

Nando: - É. Pro inferno!

E continuaram correndo.

A fantasia mescla-se com religião/religiosidade na história que a criança conta no refeitório. Fala de super-heróis e fala do diabo que é “do mal”, tem chifre e “vive aqui embaixo do sol”. O diabo parece contrapor-se ao bem que os anjos evocam.

No parque, a chuva foi explicada como consequência de uma “festa no céu”, da lavagem do céu feita por anjos. Essa fala das crianças, sobre a chuva cair em decorrência de uma festa no céu, já acontecia há algum tempo, segundo a professora.

Notamos, então, que ao lado dos conhecimentos escolares abordados no currículo, as crianças trazem explicações diferentes para os fenômenos da natureza, como nesse exemplo encontrado no Episódio 18. Reiteramos, neste caso, com apoio na *pedagogia da pergunta* (FREIRE ; FAUNDEZ, 1985), a defesa da postura de trazer para a cena pedagógica todas as explicações das crianças, quer fossem ou não influenciadas pela religião/religiosidade. Importa cultivar a curiosidade epistemológica das crianças e isso inclui ouvi-las mais (FREIRE,1996).

Bruxas e polícia do bem ou bruxas e polícia do mal refletem a dual visão do mundo. O mal distingue quem é malvado de quem não é. E para quem pratica o mal, o destino é o inferno na fala de Ernesto. Nando endossa. Há uma mistura na fala das crianças, que pode ser vista como influenciada pela filosofia dualista, do relato bíblico do conhecimento do bem e o mal, a partir da experiência do fruto proibido, do maniqueísmo, ou de outras possibilidades que na fala das crianças se apresentam como classificação, distinção e determinação nas brincadeiras, nas quais vêm à tona questões éticas e morais.

Episódio 19

18 de novembro

No parque, o aluno da Turma C que em momentos anteriores dissera que vai ao Centro de Umbanda, ficou sentando em um banco no pátio, pois a professora disse-lhe que ele não poderia brincar, pois estava de castigo. No intervalo em que as professoras estavam no lanche, a merendeira que fica responsável pelas crianças nesse horário, sentou-se perto dele e começou a conversar:

Merendeira: - Quando que tem terreiro, Wilson?

Wilson: - De segunda e de sexta.

Merendeira: - O que você faz lá?

Wilson: - Batuque.

Merendeira: - Você tomou passe?

Wilson: - Os pequenos não tomam passe. Só os grandes.

Merendeira: - Sua bisavó tinha terreiro na casa dela.

Wilson: - Não sei.

Merendeira: - Tinha. E você parece muito um tio seu. O que você faz no terreiro?

Wilson: - Toco matuca⁵³. Eu fico com meu tio, eu fico com a faca dele. É desse tamanho (abrindo os braços). Ele deixa eu brincar assim de ficar batendo no pau.

Merendeira: - E quando uma pessoa morre?

Wilson: - Vai pro cemitério. E vai pro céu.

Merendeira: Você acha que tem inferno?

Wilson: - O que? Depois ela escolhe uma estrela e a estrela fica muito brilhante.

Ele conta que tem alguma entidade de chapéu preto.

Merendeira: - Quem é esse de chapéu preto?

Wilson: - Ogum e Yemanjá.

Merendeira: - Não é de branco?

Wilson: - Eu não sei nada ainda.

Merendeira: - Você é pequeno ainda. Quando você crescer você vai saber mais.

Houve uma pausa na conversa e perguntei para a merendeira se ela ia no terreiro também.

⁵³ Como pode não haver um instrumento tradicional da umbanda com este nome é provável que ele tenha se referido a algum outro instrumento utilizado, chamando-o então de matuca.

*Merendeira: - Ia quando era pequena.
Já conhecia o Wilson?
- Conheço fora daqui.*

A conversa da merendeira com a criança que diz ir ao Centro de Umbanda tem um ar de entrevista. Ela pergunta querendo saber e ao mesmo tempo confirmar como é no terreiro, o que ele faz lá, e mostra que sabe de aspectos que ele ainda não conhece. A criança na escola é conhecida por sua religião. Não só a merendeira, como algumas professoras sabem que a família da criança é adepta da Umbanda. Quando ocorreu a observação feita pela pesquisadora para a seleção da turma em que a pesquisa se desenvolveria; na turma de Wilson a professora perguntou se ele ia “no padre ou no pastor” e sua resposta foi o silêncio. A professora, então, perguntou se ele ia ao Centro Espírita [de Umbanda], e ele confirmou repetindo as palavras da professora.

Considerando que as informações sobre a religião das crianças não foram obtidas nas fichas de matrícula, pois estas não contêm um campo para a informação desde 2009, saber sobre a religião/religiosidade dos estudantes ocorre então independente do formulário. Uma docente que trabalha também na escola e substituiu a professora Carolina, em outra data mencionara saber da existência, na escola, de uma criança que é “da umbanda” dizendo:

___ Não vou entrar nessa parte. Fico quieta. Só escuto.

Ao ser perguntada sobre como ela sabia da religião dele, sua resposta foi:

___ Eu sei porque ele fala, mas nem é para mim.

A criança que fala sobre suas crenças parece ser conhecida na escola, não por fazer parte de sua diversidade, já que o que ela fala costuma ser motivo de comentários e não de diálogo.

Dentre as metas que constam no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, a meta de número 5: “organizar um ambiente escolar que represente a diversidade” propõe ações como “oferecer às crianças materiais, livros, objetos que relatem outras culturas, assegurar atividades da rotina escolar que contemplem a diversidade”. Contudo, questionamos: como é entendida a diversidade nesse documento? Que mecanismos a escola utilizaria para conhecê-la?

Considerando ser importante o reconhecimento da diversidade, pontuamos, então, a necessidade de se conhecer a sua composição. Quem são

os diferentes, não no sentido de vê-los como exóticos, nem de tolerá-los, mas no sentido de que neste reconhecimento do outro, da diversidade ocorra “o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum”. (LIMA, 2006, p. 266)

Episódio 20 **19 de Novembro**

No retorno do parque para a sala de aula a professora diz para as crianças que elas vão fazer um cartaz sobre o Dia da Consciência Negra e faz a leitura da frase escrita no cartaz:

“Vamos ser humanos
Vamos ser irmãos
Para vivermos
Em plena união.”

Figura 24 - Cartaz do Dia da Consciência Negra



Foto do acervo da pesquisadora

E enquanto cada aluno era chamado até a mesa da professora para passar guache na mão e “carimbar” ao redor do texto em cartolina, os demais pintavam uma nova página do livro da Chapeuzinho.

Professora: - Tem mais Chapeuzinho. E ainda tem que montar a árvore de Natal.

Eduardo e Ernesto conversavam:

Eduardo: - Sabia que tem pipa que vai embora e fica parada no céu?

Ernesto: - No céu tem estrela, lua e os outros planetas. Tia (olhando para mim), você sabia que o espaço fica lá em cima em volta de outros planetas?

Eu: - E o que tem lá?

Ernesto: - Lua, espaço, estrelas, Deus...

Eu: - Quem é Deus?

Ernesto⁵⁴: - É uma pessoa do bem! (sorrindo). Quando a gente dorme na cama de nossos pais, Deus deita na nossa [cama]. Ele esquece que ele pode dormir no céu. Deus é uma pessoa do bem.

Eduardo apenas ouviu o que o colega dizia e não fez comentários.

Comentei com a professora sobre a conversa das crianças sobre o espaço, céu e Deus. Ela disse:

- Difícil esse negócio. Difícil falar sobre isso, não é? Para ele (Ernesto) é isso, não é? Para outro é outra coisa. Não sei o que fazer.

A temática da religião/religiosidade irrompe durante a confecção do cartaz sobre o Dia da Consciência Negra que tem uma referência ao entendimento da fraternidade filosófica de que somos todos irmãos. A reflexão de McLaren (1997, p. 96) sobre a solidariedade parece relacionar-se com a frase do cartaz quando ele diz resistir ao favorecimento de um universalismo falso, a uma falsa unidade e, ainda, insta-nos a pensar na “alteridade de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio”. Relacionando essa ideia ao cartaz, há que se pensar que entre os *irmãos em plena união* poderia estar embutida a desigualdade, a invisibilização do outro, tendo em vista que as relações étnico-raciais são socialmente desiguais, e isso precisa ser problematizado.

Ainda nesse Episódio (20), a professora anuncia a necessidade da montagem da Árvore de Natal, símbolo popular do período natalino cuja tradição remonta a civilizações antigas que já concediam um caráter simbólico as árvores.

Na mitologia grega, egípcia e germânica as árvores estavam ligadas aos deuses de alguma forma, e isso está possivelmente relacionado ao costume pagão do período próximo ao solstício de inverno de cortar pinheiros e decorá-los. Temos aí a versão mais próxima das árvores de Natal que conhecemos hoje. O monge São Bonifácio se encarregou de associar o costume as crenças cristãs

⁵⁴ Segundo as respostas ao questionário Ernesto não tem uma religião e não participa de atividades religiosas.

e a tradição da decoração da Árvore de Natal foi se solidificando. Há também outras versões sobre sua origem, mas, atualmente, decorar as árvores de Natal tem sido algo comum as diversas formas de religião/religiosidade e há quem não comemore o Natal e tenha o mesmo hábito.

Eduardo pergunta ao amigo se ele sabe “que tem pipa que vai embora e fica parada no céu” e Ernesto conta que no céu tem “estrela, lua e outros planetas” e me pergunta se sei que o espaço “fica lá em cima em volta de outros planetas” e sobre o que tem lá [no espaço] ele diz: “Lua, espaço, estrelas, Deus” e com a pergunta sobre quem é Deus, ele explica: “É uma pessoa do bem! (sorrindo). Quando a gente dorme na cama de nossos pais, Deus deita na nossa [cama]. Ele esquece que ele pode dormir no céu. Deus é uma pessoa do bem.” Eduardo também poderia ter explicado, mas não foi questionado a respeito.

A expressão de Ernesto sobre quem é Deus foi espontânea, mas é possível que viesse em tom de pergunta para uma professora ou um professor, assim como ocorreu com *O Louva a deus é Deus?* Uma reportagem de Anna Balloussier e Gabriel Cabral com o título *Crianças de nove religiões diferentes desenham seu jeito de encarar Deus* foi publicada em dezembro de 2014 e traz o desenho e a explicação das crianças sobre Deus. Eis as respostas:

"Não tem um Deus físico. Deus é tudo e tudo é Deus. Ele é feito de luz. O arco-íris, no budismo, representa uma pessoa com coração iluminado"

Ariom Scheffler, 11, budista

*

"Oxum é a santa que me protege. Ela tá no mato, para curtir a vida. Uma professora uma vez contou que um lobo ia na porta da criança que não é batizada [como cristã]. Fiquei com medo, chorando"

Manuella Araújo da Costa, 10, candomblé

*

"Para nós não tem inferno, só céu. Assim: vamos fingir que você está no teatro. Se foi uma muito boa pessoa, ficaria na frente, mais perto de Deus. Se foi uma ruim pessoa, ficaria lá atrás"

Luke Saul Jospa, 9, judaísmo

*

"Sonhei que Jah estava no deserto e fazia todas as pessoas ficarem felizes. Ele é o meu coração e fica batendo em todos os momentos. Peço a Jah que o mundo fique bem limpinho"

Núbia Selassie Cestari Granello, 6, rastafári

*

"Deus é tudo para mim. Peço para Ele deixar chover, mas algumas vezes não penso na água. Penso em jogar Nintendo DS"

Mohamed Hussein Abid Ali, 8, muçulmano

*

"Deus nos ama e nos ilumina. Ele me ajuda quando alguém briga comigo. Teve uma confusão na escola, e a professora disse que eu participei, mas só estava lá comendo meu lanche"

Pietra Hanna Castanho, 10, evangélica

*

"Desenhei o mestre Gabriel, o nosso guia. É muito legal beber [ayahuasca]. Tem gente que vomita, mas eu não sinto medo, sinto amor. E vontade de rir muito! Já vi árvores falando comigo"

Darah Cally Patrício, 8, União do Vegetal (dissidência do Santo Daime)

*

"No antigo tempo, não cortavam cabelo, então Deus tem o cabelo longo. Hoje Ele tá no meio do coração de todo mundo. Eu rezo para Ele deixar a gente ficar com o recreio um pouquinho maior"

Beatriz Dias Samuel, 8, católica

*

"Deus criou a borboleta. Ela é bonita e feliz. Começa como se fosse um bicho horroroso, gosmento, e vira uma borboleta linda. É como o espírito que reencarna: você vai crescendo e evoluindo"

Clara Veiga Carvalho, 10, espírita

(BALLOUSSIER ; CABRAL, 2014)

As falas remetem a vários aspectos que também integraram as falas das crianças da Turma B da professora Carolina, de forma análoga ou divergente. As diferentes formas de ver o divino, o sagrado, o transcendente, remetem ao arco-íris de culturas que está presente no universo escolar.

É preciso criar as possibilidades para o reconhecimento do "outro", dos diferentes grupos socioculturais em que se favoreça a dialética na integração das diferenças. Não é simplesmente dizer que existe o diferente, aquele que não é católico, que não é cristão, que não crê, mas é sim conhecer, ouvir o que esse 'outro' diz, pensa, sente, acredita. A "perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2008, p. 52).

Para Candau (2008, p. 54), torna-se importante:

[...] promover experiências de interação sistemática com os "outros": para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que supõem uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional. A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos

em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Isto vai no sentido freiriano da necessidade do respeito aos educandos, à sua identidade e aquilo que a integra. Respeito esse que considera seus conhecimentos, experiências, saberes. Lembramos ainda que “O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola”. (FREIRE, 1996, p. 71)

Freire nos lembra que o processo educativo em que se apresentam os saberes distintos e necessários como encontro dos diferentes, propicia a oportunidade do aprendizado mútuo em que educandos e educadores podem aprender em um espaço dialógico.

Episódio 21 **20 de novembro**

A professora explicou a continuidade do livrinho da Chapeuzinho Vermelho e enquanto as crianças coloriam o desenho, a professora chamava uma criança por vez para pintar os enfeites de Natal com tinta guache. Os desenhos prontos eram de dois modelos: o rosto do Papai Noel ou de uma rena.

Figura 25 - Decoração de Natal



Foto do acervo da pesquisadora

Ernesto: - Eu quero colinho.

Eu: - Colinho?

Ernesto: - É....Igual do Papai Noel.

Ernesto: - *Ele é gordinho...gordo.*
Nando: - *Ele dá presente.*
Juliana: - *Ele é de mentira. Uma vez eu vi um cabelo preto debaixo do chapéu.*
No parque, duas das crianças que antes brincavam de cavar procurando o diabo estavam fazendo buracos na areia e perguntei o que elas estavam fazendo:
Marcos: - *Não pode mais cavar buraco pra achar “o outro”. Não pode mais falar porque Deus vai sofrer. Minha mãe que disse.*
Iago:- *Só pode falar: Deus, Deus.*
Marcos: - *Deus, Deus, Deus.*
Eu: - *Quem é “o outro”?*
Marcos: - *“O outro” é aquele de chifrinho preto.*
Iago: - *O mundo vai acabar e Deus e o de chifrinho preto vão lutar.*
Marcos: - *Para de falar coisa que não é de criança. Minha mãe falou que é pra falar coisa de criança.*
Iago: - *Todo dia, o meu pai lê a Bíblia para mim.*
Eu: - *O que é a Bíblia?*
Iago: - *É um livro pequeno que tem escrito a palavra de Deus.*
Marcos: - *A minha mãe também lê para mim.*
Iago: - *Ele mora na China.*
Eu:- *Quem?*
Iago: - *O de chifrinho preto.*
Marcos: *É. Não pode falar.*

As crianças participam da decoração de Natal confeccionando os enfeites: a rena e o Papai Noel. Ernesto diz querer se sentar no colo do Papai Noel. Nando relaciona o *bom velhinho* aos regalos que ele distribui e Juliana parece não acreditar no Papai Noel que tem *um cabelo preto debaixo do chapéu*. Discutiremos a temática que envolve a comemoração do Natal pela escola no Episódio seguinte quando reincidentem expressões relacionadas.

Na decoração da escola com a temática do Natal, o painel com dois contornos que sugerem a figura de anjos e figuras de rena e Papai Noel confeccionados pela professora com a Turma B esteve afixado em uma das entradas utilizadas para o acesso à direção da unidade escolar, por onde passam crianças, responsáveis, professoras e demais profissionais da escola.

Neste mesmo Episódio (21), no parque, a brincadeira de cavar a areia para encontrar o diabo passa a ter outro enfoque, quando Marcos da Turma C informa que não pode mais realizar a brincadeira “porque Deus vai sofrer”. Foi a mãe quem disse a ele. Iago, também da Turma C, conta que “Só pode falar:

Deus, Deus” e Marcos⁵⁵ endossa “*Deus, Deus, Deus*”. As brincadeiras realizadas no parque parecem não ter ficado somente no parque e chegaram ao menos até a família de Marcos.

Em conversa posterior com a professora Carolina sobre a brincadeira das crianças no parque ela havia informado que não houve conversa de docentes com as famílias sobre isso. Contudo, uma das merendeiras que fica no parque com as crianças no horário de lanche das professoras mencionou que no período da manhã a brincadeira que estava acontecendo repetidamente teve a repreensão de uma professora que, segundo ela, disse para as crianças que elas poderiam procurar o diabo na igreja delas porque na escola não iriam encontrar.

Retomamos a discussão de Spivak (2010) e parafraseando-a, questionamos “Podem as crianças falar?” Afinal quem seria o diabo para elas? “O outro” que Marcos diz não poder falar dele é, nas palavras de Iago, “O de chifrinho preto” que vai lutar com Deus quando o mundo acabar e que “mora na China”.

No Episódio 2, Iago tinha chamado o “de chifrinho preto” de *besta* e *demônio* e Juliana disse que *ele é todo vermelho* e uma outra criança disse que *ele é do Ben 10*. O sentido dado por elas aproxima-se e também difere entre si. O olhar adultocêntrico distancia-se da melhor forma para compreender como as crianças lidam com a temática⁵⁶. A mãe de Marcos diz para ele então “que é pra falar coisa de criança” e a professora que repreendeu a brincadeira parece dizer que na escola o assunto não pode adentrar, mas falar sobre isso faz parte das conversas das crianças e de suas brincadeiras na escola. E religião/religiosidade pode ser parte das vivências extraescolares que as crianças trazem para dentro dos muros da escola, a exemplo do que Iago conta que o pai lê a Bíblia para ele, e Marcos diz que sua mãe faz o mesmo.

A temática extrapola o recinto escolar e prova disso é o fato de a mãe de Marcos lhe dizer para não falar sobre *o outro* [o diabo], ao tomar conhecimento da brincadeira de cavar a areia, e ainda o relato da diretora ao lecionar em outra

⁵⁵ Marcos e Iago disseram ir à missa quando a professora da Turma C perguntou se eles iam “na missa ou no pastor?” no período de seleção da turma participante da pesquisa.

⁵⁶ Pires(2007) em sua tese diz que os conceitos de Demônio e Deus levam algum tempo a ser assimilado, diferindo assim dos conceitos para os adultos.

unidade escolar em que as crianças falavam sobre o diabo e uma mãe procurou-a para saber o que estava sendo conversado na escola.

Estes acontecimentos trazem a lembrança da pergunta-título do artigo de Caputo (2009, p. 1) que é “Exu não pode?” decorrente da proibição da utilização do livro “Lendas de Exu” em uma escola municipal no Rio de Janeiro em que a autora questiona “Por que Jesus pode estar em um livro para o ensino religioso católico, destinado à rede pública, e Exu não pode?” e dentre as hipóteses que perpassam o racismo inerente a essa questão, diz que é “Porque a Igreja católica tratou de associá-lo ao seu diabo e muitas escolas incorporam essa lógica conservadora, moralista e racista.”

Complementando o que esta autora alega, Silva (2007b, p. 207) destaca que o neopentecostalismo pode contribuir para esse pensamento, pois este, na defesa da eliminação da presença e da ação do mal no mundo representado pelo demônio

[...] tem como característica classificar as outras denominações religiosas como pouco engajadas nessa batalha, ou até mesmo como espaços privilegiados da ação dos demônios, os quais se "disfarçariam" em divindades cultuadas nesses sistemas.

Os conflitos destas visões divergentes, contudo, não impedem as crianças de brincarem e aprenderem juntas se observarmos que no Episódio 8, Wilson e Miguel, de orientações antagônicas no tocante à religião/religiosidade, uniam-se em uma brincadeira que nos faz pensar na probabilidade da conhecida frase de Nelson Mandela⁵⁷: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.” E para amar, no sentido da amorosidade⁵⁸ de Freire (1987), requer-se conhecer e para tanto ouvir, dialogar.

Outro destaque a ser feito é o de que na parede das três salas de aula vimos que a Figura do “Menino que descobriu as palavras” (Figuras 2, 3 e 4) trazia a palavra “Jesus” juntamente com palavras relacionadas a valores a serem desenvolvidos e ações a serem praticadas ou observadas pelas crianças, como

⁵⁷ MANDELA, Nelson. **Long Walk to Freedom**. Little Brown & Co. 1995.

⁵⁸ “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80)

solidariedade, colaboração, união, amor educação, alegria e paciência que se repetem nas paredes das salas de aula.

Na defesa do diálogo intercultural podemos nos perguntar se outras palavras não poderiam ser acrescentadas e, com isto, problematizamos a inviabilidade de em um país laico e tão diverso culturalmente nos restringirmos as palavras que reportam a uma única visão de mundo. Argumentamos, assim, pela consideração, nos planejamentos das atividades escolares, das visões que não são hegemônicas. Parafraseando o questionamento de Caputo (2009) questionamos: “Nhandervuçu ou Anhangá não pode?”; “Buda não pode?”; “Allah ou Maomé não pode?”; “Shiva ou Vishnu não pode?”; “Yemanjá não pode?”; “Tezcatlipoca ou Quetzalcóatl não pode?”; e “Cosmos não pode?” e tantos outros exemplos de nomes ou termos que poderiam ser utilizados para indagar por que alguns nomes e termos podem, e para pensarmos que a religião/religiosidade presente na escola pode/precisa dialogar com as diferenças.

Além de reconhecer as relações de poder que atravessam o currículo, é preciso questioná-las. Moreira e Tadeu (2011) alertam para a necessidade de questionar as forças que fazem com o que o currículo oficial seja hegemônico e também as forças que fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que contribuem para que as relações de poder existentes se imponham. Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificadas no Estado, até ao que acontece cotidianamente nas escolas e salas de aulas em suas rotinas e rituais.

Episódio 22

26 de novembro

As atividades da tarde iniciaram-se com os ensaios para a festa de final de ano e todas as crianças de todas as salas foram para o pátio e em fileiras repetiam as músicas: “Papai Noel traga um presente bem bonito do céu”, “Carrossel” e “Ao mestre com carinho” imitando os gestos de algumas professoras. Ao retornar para a sala, a professora conversou com as crianças:

- Semana que vem é a Formatura e está chegando o Natal.

Ernesto:- Eu não gosto de ensaiar. Dói a perna.

Juliana: - Eu gosto.

A Professora distribuiu folhas de sulfite:

- Pode desenhar bem bonito. Um desenho de Natal. Papai Noel, rena, caixa de presente. Alguma coisa de Natal. Pode ser árvore de Natal.

Enquanto algumas crianças reclamavam que não sabiam desenhar uma rena ou o Papai Noel, a professora foi desenhando na lousa:

Yngrid: - Que Papai Noel bonito! Só que está meio gigante!

Figura 26 - Desenho na lousa sobre o Natal



Foto do acervo da pesquisadora

Juliana para outra criança: - Desenha uma árvore para mim?

Professora: - Quem gosta da época do Natal?

As crianças levantam a mão exclamando: - Eu!

Professora: - Quem acredita que Papai Noel que dá presente?

Nando: - A Juliana não acredita.

Professora: - Por que Juliana?

Juliana: - Porque eu vi o cabelo preto embaixo, uma vez.

Hélio (de outra turma em que a professora faltara): - Ele existe sim.

Guilherme: - Eu vi ele no shopping.

Eduardo: - Ele veio aqui. Ele dá balinha.

Professora: - Sabe o que vocês podem escrever? (referindo-se ao desenho) Feliz Natal!

Karen: - Como que escreve?

Professora: Ah! Vocês vão escrever sozinhos. Já sabem escrever. Pronto. A Renata vai escrever.

Renata foi até a lousa e escreveu "Feliz Natal" e os demais alunos copiaram em suas folhas.

Figura 27 – Desenho sobre o Natal 1



Foto do acervo da pesquisadora

Figura 28 - Desenho sobre o Natal 2



Foto do acervo da pesquisadora

Figura 29 - Desenho sobre o Natal 3



Foto do acervo da pesquisadora

Figura 30 - Desenho sobre o Natal 4

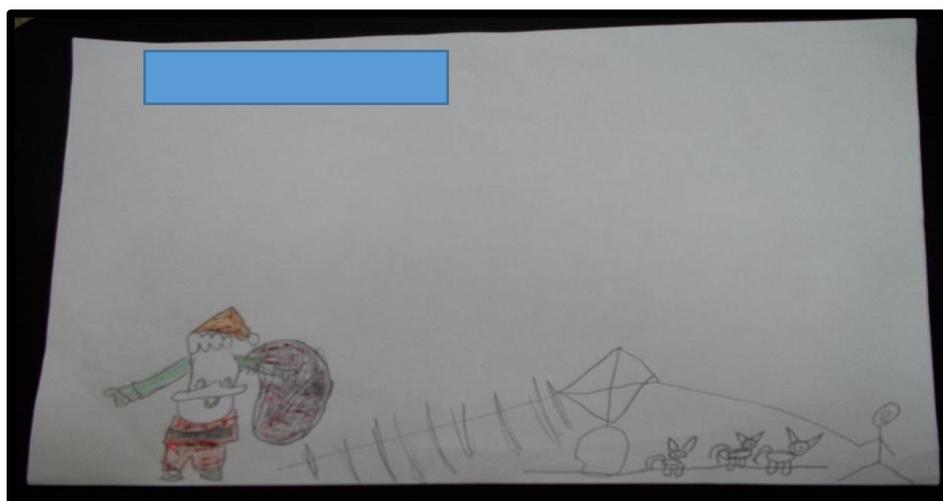


Foto do acervo da pesquisadora

A tradicional comemoração da mais importante data cristã e que integra os calendários escolares da cidade onde a pesquisa se realizou, evocou manifestações de religião/religiosidade ligadas aos símbolos e tradições que a data envolve e que passaram a integrar a cultura escolar no período do final do ano letivo.

As menções ao Papai Noel tornaram-se diárias em meados de novembro, quando iniciaram-se os ensaios para a festa de encerramento e a confecção da decoração típica da qual as crianças participam ao desenhar, pintar e ajudar a enfeitar a escola para o período. Músicas que anunciam a data que acaba sendo esperada pelas crianças; renas, árvore de Natal, estrela, presentes, sinos, laços e o refrão *Papai Noel, traga um presente bem bonito do céu*⁵⁹ vão formando uma tessitura ritual e simbólica.

Eduardo diz não gostar dos ensaios. Ele diz que fazem a perna doer e a discussão sobre os rituais, de que fala McLaren (1991), apresenta-se pertinente. Eduardo verbaliza uma resistência a *práticas opressoras*, decorrente da sujeição do corpo à cultura da escola. Nas palavras do autor, “todos os rituais funcionam à maneira de Chiva, o Deus dos hindus chivaítas – eles tanto poluem como purificam, destroem e criam. Os rituais têm potencialidades de holocausto tanto quanto de inteireza” (MCLAREN, 1991, p. 332, *sic*). Juliana, por sua vez, diz gostar dos ensaios e a professora dá as diretrizes para o desenho do Papai Noel.

⁵⁹ Da música “Luzes na Cidade”, interpretada por Chiquititas.

Enquanto as crianças reproduzem o desenho, ela pergunta quem gosta da época do Natal e as crianças manifestam-se levantando a mão afirmativamente. Quando a pergunta é sobre quem acredita que Papai Noel dá presente, Nando lembra que Juliana não acredita. A professora pergunta porquê e Juliana repete que é porque já viu o cabelo preto do Papai Noel. E, numa atmosfera mítica, as crianças argumentam sobre a existência do Papai Noel.

A figura do bom velhinho que conhecemos hoje teve inspiração, segundo estudos hagiográficos, em São Nicolau, clérigo da região da Turquia por volta do século III d.C., que bondosamente ajudava pessoas pobres com relatos de que deixava moedas próximas das chaminés de suas casas e também houve milagres que lhe foram atribuídos, por outro lado, há versões que contestam essa relação entre o clérigo e o Papai Noel.

Na Alemanha, ele se tornou um símbolo do Natal, ocorrendo sua popularização que no século XX tinha como parte do figurino utilizado para retratá-lo uma roupa marrom e verde escuro. Em 1886 é que o traje vermelho e branco foi desenhado por um cartunista alemão para a capa da revista Harper's Weekly. Posteriormente, a nova roupagem foi utilizada na campanha publicitária da Coca-Cola, em 1931, o que globalizou a imagem atual. Há uma história correlata à de São Nicolau para os gregos, a de São Basílio, cuja data de celebração é o primeiro dia do ano que também corresponde à data para troca de presentes. (GOIS, 2004)

A evolução iconográfica do Papai Noel foi recebendo mais detalhes e, em algumas versões, ele mora no Polo Norte, na Finlândia e em outras regiões frias. Assim, o Papai Noel atravessa a neve de dezembro do hemisfério norte para atender aos pedidos por brinquedos das crianças, viajando em seu trenó puxado pelas únicas renas voadoras e realizando suas entregas nas chaminés das casas, recompensando as boas ações das crianças.

A popularização do Papai Noel como um velhinho de roupa vermelha e branca, botas e cinto pretos, cabelos e barba embranquecidos tem sido cada vez maior. O dia 25 de dezembro tem sido a data da entrega dos presentes que, ainda que comprados por terceiros, responsabilizam o Papai Noel pelas dádivas e sobre isso retornaremos nos Episódios 26 e 27.

A data de dezembro já era comemorada desde as festividades relacionadas ao Solstício de Verão ou a chamada Saturnália, celebradas pelos

povos tidos como pagãos em honra ao Sol enquanto divindade e foi assumida pelo catolicismo no século IV como data do nascimento de Jesus Cristo pelo Papa Imperador Julio I. Também eram conhecidos os cultos aos deuses que teriam nascido na data, como por exemplo Mitra na Pérsia, Hórus no Egito e Krishna na Índia. Contudo, muitos cristãos não acreditam que o nascimento de Cristo tenha ocorrido realmente na data de 25 de dezembro, e nem mesmo que o clima da região de Jerusalém para o período ou os acontecimentos dos relatos bíblicos⁶⁰ possam embasar a data. (GOIS, 2004)

Quando a professora pergunta quem gosta da época de Natal e há um consenso entre as crianças, lembramo-nos dos versos da canção chamada *Natal Todo Dia* que diz: “Um clima de sonho se espalha no ar, pessoas se olham com brilho no olhar. A gente já sente chegando o Natal, é tempo de amor todo mundo é igual”⁶¹, e questionamos: Se por um lado há esse clima diferente dos demais períodos, descrito como um tempo de amor, em que sentido todo mundo é igual? Todo mundo comemora o Natal? Não seria essa a dimensão com a qual poderíamos trabalhar em nossas salas de aula, conhecendo as diferentes perspectivas de educandas e educandos sobre a data, já que o calendário escolar tem se restringido a comemoração das datas e festas religiosas previstas no ano litúrgico cristão-católico? Contudo, isto não significa desconsiderar a integração de outras possibilidades.

Candau (2013, p. 25) vai nos dizer que:

[...] Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apaga-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalha-la.

Com vistas à ampliar a nossa capacidade de assumir as diferenças e trabalhá-las, a autora propõe alguns elementos para que se possa caminhar para a construção de práticas que assumam a perspectiva do diálogo entre as culturas

⁶⁰ Os acontecimentos narrados que precederam o nascimento de Cristo em Lucas 2:1-14 tratam da convocação de um censo que requeria o deslocamento para a cidade do alistamento e que seria improvável em um clima de inverno. In: BÍBLIA, Português. A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2007.

⁶¹ Natal todo dia, de Maurício Gaetani Tapajós.

que são: 1. Reconhecer nossas identidades culturais; 2. Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; 3. Identificar nossas representações “dos outros” e 4. Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Neste sentido, como diante do ocorrido neste Episódio (22) podemos refletir sobre: *Como é o Natal de crianças que não seguem a religião católica?* Esta foi a pergunta de uma matéria da “Folhinha⁶²” em dezembro de 2001 republicada em 25 de dezembro de 2013, quando crianças do candomblé, budismo, judaísmo e islamismo foram entrevistadas. Foi relatado que as crianças e familiares quando comemoram a data têm como foco outros aspectos ou então não fazem comemorações. Na reportagem foram então narradas suas práticas.

As crianças praticantes do budismo tibetano disseram cantar mantras à noite:

"O budismo está no nosso coração", diz Arthur, segurando o colar com a imagem de Buda que nunca tira do pescoço. "É para me dar proteção", explica.

[...] Beatriz Fragata, 4, sabe alguns mantras de cor e os entoava antes de dormir. "Eu comecei a cantá-los para ela ficar tranquila e não ter pesadelos", diz a mãe da menina. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).

Do candomblé a explicação foi:

Mãe Sílvia, ialorixá do terreiro Axé Ilê Obá, em São Paulo, fala que eles fazem a ceia e trocam presentes de Natal. Mas a festa não tem nenhum significado religioso para os adeptos do candomblé. Péricles confirma: "Não dá para misturar as coisas, os cristãos têm suas crenças e nós, as nossas" (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).

Para os muçulmanos a data é como um outro dia qualquer:

[...] Os seguidores do islamismo não comemoram o dia 25 de dezembro que, para eles, é um dia normal. "As pessoas até me falam 'Feliz Natal', mas eu não ligo. A gente esquece, pensa em outras coisas", diz Carima El Orra, 8. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).

A festa que acontece próxima ao Natal, o Hanukah, é que é comemorada pelos judeus:

Em vez de presentes, as crianças judias costumam ganhar dinheiro durante o chanuká. "Eu gosto do dinheiro e de comer os sonhos", diz Thales Aronis, 12. "Gosto de acender as velas", diz Liat Baroukh, 8. "E eu, de brincar de sevivon (espécie de pão)", completa Liat Wolff, 8. Esses são alguns dos elementos típicos da festa. O Hanukah comemora a vitória dos judeus sobre os gregos, que queriam impor a

⁶² Nome da seção para crianças do Jornal A Folha de São Paulo.

sua religião àquele povo. O símbolo é o hanukiah (espécie de candelabro de nove velas). Por isso, a cerimônia é conhecida como "festa das luzes".

Assim como o Hanukah, outras festas do calendário judeu acontecem em datas próximas às das comemorações cristãs. "Eu gosto do Purim porque é uma festa alegre e eu me fantasio", fala Karen Rosemberg, 7. O Purim acontece perto do Carnaval. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).

A reportagem não traz outra visão que poderíamos também interrogar: Como será o Natal das crianças de famílias ateias e de famílias agnósticas? Ou ainda, que outras comemorações são importantes para outras formas de religião/religiosidade? Estas possibilidades podem ilustrar algumas das tantas vozes das crianças que poderiam ser ouvidas, conhecidas, reconhecidas, valorizadas não apenas em entrevistas, mas na promoção do diálogo em nossas escolas.

Episódio 23 **1º de dezembro**

Miguel, Marta, Yngrid e Luana que estavam sentados em uma das mesas na sala de aula conversavam e Luana começou a cantar dizendo:

Luana: - Vou cantar uma música: Jesuuuus...(cantarolando).

Depois virou-se para a professora e perguntou sobre outro assunto.

Aproximei-me de algumas crianças que brincavam na areia junto ao parque e Marta perguntou:

Marta: - Tia, você vai na Igreja?

Eu: - Você vai?

Marta: - Eu vou.

Eu: - Qual igreja?

Marta: - Eu não sei o nome.

Eu: - Com quem você vai?

Marta: - Com a minha mãe.

Eu: - O Miguel (irmão de Marta) também vai?

Marta: - Vai.

Depois, foi brincar com as outras crianças.

Luana canta uma canção que traz o nome de Jesus. No Episódio 5, Ernesto cantava sobre São Jorge. Na apresentação do trabalho há, entre as motivações da pesquisa, o relato de uma situação no contexto escolar em que um garoto cantava "Ô, Ô, Ô, O Senhor mandou bater o tambor". As canções que compõem o pertencimento religioso ou a relação com o sagrado são expressas pelas crianças nas múltiplas linguagens. No Episódio 8, Juliana havia levado

para a escola letras de música evangélica e a professora mencionara que já chegou a observá-la cantando na sala de aula.

O garoto que cantava sobre bater o tambor foi motivo de piada, o que não aconteceu nas observações das outras crianças. Há relações de poder imbricadas na discussão: Por que algumas canções podem ser cantadas e outras não? Moreira e Tadeu (2011, p. 38) trazem contribuições para pensarmos a questão. Eles tratam da importância de se identificar também *as relações de poder presentes nas rotinas e rituais institucionais cotidianos*:

Isso [a identificação das relações de poder nas rotinas e rituais institucionais cotidianos] transforma a tarefa da teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo. Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se assim, um terreno central dessa luta de transformações das relações de poder.

Consideremos, assim, as canções que são amplamente cantadas, como as cantigas de roda *Terezinha de Jesus* e *Capelinha de Melão*, e consideremos se temos músicas de diferentes expressões de religião/religiosidade também cantadas nas escolas.

Ainda no Episódio 23, no parque, Marta⁶³ me pergunta se vou à igreja e com o retorno da pergunta ela conta que vai. Quando pergunto com quem Marta vai à igreja, ela responde que vai com sua mãe e com seu irmão. Pires (2007), embasando-se em Toren (1999)⁶⁴, afirma que para a criança, ir à igreja parece ser um “signo”, um “significante”, cujo “significado” se liga às relações com os amigos e familiares que ela estabelece na concretude, na ação prática.

⁶³ A família de Marta e Miguel informou ser evangélica.

⁶⁴ TOREN, Christina. **Mind, Materiality and History**: Explorations in Fijian Ethnography. London & New York: Routledge.1999.

Episódio 24

02 de dezembro

A professora deixou disponível algumas folhas para as crianças desenharem e colorirem. Ela disse que a professora da manhã ganhou de uma amiga que se aposentou e deixou para elas. Enquanto isso, ela finalizava a decoração dos livrinhos de história da Chapeuzinho Vermelho feitos pelas crianças. Havia diversos temas nas folhas: Páscoa, Dia do Soldado, Dia das Mães, Tiradentes etc.

Marta: - O que é isso?

Renata: - Coelho da Páscoa. É uma lenda de um coelho que vem na Páscoa e traz ovinho.

Eu: - O que é a Páscoa?

Renata: - Não sei, só sei que a Páscoa tem ovos, muitos ovos.

Marta: - O que está escrito aqui?

Eu: - Feliz Páscoa.

Marta: - Feliz Páscoa?! O coelho mandou Feliz Páscoa! (risos)

Figura 31 - Folha de atividade antiga: Páscoa



Foto do acervo da pesquisadora

Escolhendo as folhas de desenhos, Karen mostra o desenho de Tiradentes para Renata:

Karen: - É um anjinho que fica lá no céu olhando o que a gente faz.

Renata: - Pra mim ele já morreu faz tempo.

Figura 32 - Folha de atividade antiga: Tiradentes

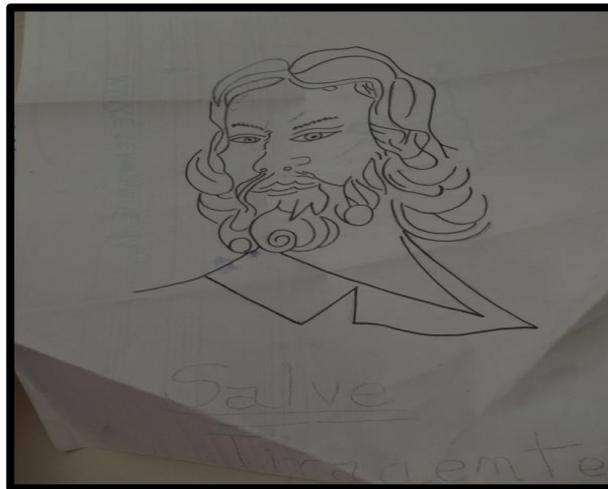


Foto do acervo da pesquisadora

A diretora e outra professora entraram na sala para mostrar os enfeites de Natal a serem colocados no pátio da escola e entregaram para a professora Carolina. Ela foi amarrando os enfeites em bambolês decorados e as crianças iam levando para a outra sala. Os enfeites consistiam em laços, árvores de Natal, sinos de Natal e o rosto do Papai Noel.

Ao retornarem do parque a professora disse que as crianças poderiam desenhar utilizando canetinhas. Ouvi Isadora explicando o que tinha desenhado para Yngrid:

Figura 33 - Desenho livre: Moça indo para o casamento na igreja



Foto do acervo da pesquisadora

Isadora:- Aqui é uma igreja. Esses aqui são os carros que vão para a igreja porque vai casar. Após alguns instantes, me aproximei:

Eu: - Quem vai casar?

Isadora: - É uma moça.

Eu: - Você vai nessa igreja?

Isadora: - Não. Eu não vou. Eu inventei agora.

Eu: - Você já viu em algum lugar?

Isadora:- Não.

Yngrid: - Porque ela inventou.

Isadora: - É. Porque eu inventei.

Como as observações ocorreram no segundo semestre do ano letivo, não foi possível observar como ocorreu a comemoração da Páscoa na unidade escolar. Contudo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) consta a “Festa do coelho – mês de abril (Páscoa)” como parte das festividades e no calendário escolar está descrita dentre as “Atividades Culturais” a “Festa da Páscoa”.

Assim como o documento do MEC “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” de Campos e Rosemberg (2009, p. 27) e que prevê o respeito pelas “crenças e costumes religiosos diversos” e que, contudo, indica a participação das crianças nas comemorações e festas que, segundo o documento, integra a cultura brasileira, como o “carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história”; o PPP da unidade escolar em que ocorreu a pesquisa indica o respeito à diversidade. E então, questionamos se a imposição destas comemorações constitui-se mesmo em respeito. A quem?

Ainda inserida nesta discussão, há que se questionar o conceito de cultura implícito em tais propostas, a partir de Candau (2005, p. 28) entendendo que:

[...] em geral, a concepção de cultura, predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se consideram pertencentes a ela. Essa é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio.

E é nesse sentido que o multiculturalismo crítico, ou interculturalismo, projeta-se para um conceito dinâmico da cultura, em que a educação é multi/intercultural quando se concretizam na escola as ações que demonstram escolhas pedagógicas representativas da diversidade cultural dos estudantes; o que implica não a coexistência, mas o diálogo com os diferentes “grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, com valores e adesões religiosas também plurais.” (CANDAU, 2005, p. 29)

As folhas de atividades que geraram as conversas sobre os votos de “Feliz Páscoa” do coelho e de Tiradentes como “um anjinho” trazem mostras da forma de ver o mundo de Renata que explica sobre o coelho da Páscoa para Marta: um coelho mitológico que é associado aos ovos (de chocolate). E embora diga não saber o que é a Páscoa, ela diz saber que “tem ovos, muitos ovos”.

É importante problematizar a explicação de Renata, que diz não saber o que é Páscoa, mas já absorveu o que a sociedade de consumo diz ser. As comemorações e festividades dão lugar aos símbolos criados para estimular “o ter” e ainda “o ter mais”, e isso tem sido objeto de pouca reflexão nas escolas que, por exemplo, comprometem-se com a distribuição de ovos de chocolate na Páscoa ou reforçam uma necessidade de presentes de Natal com toda a preparação que envolve a data para as festividades no último mês do ano com enfeites, decorações, rituais e até mesmo a visita do Papai Noel.

Ao tratar do multiculturalismo revolucionário⁶⁵, McLaren (1999, p. 3) recomendou às educadoras e aos educadores em uma entrevista ao *Jornal Extra Classe*:

[...] relacionar os processos de grupo que ocorrem dentro da sua sala de aula com o processo capitalista. Precisam desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e esses processos de globalização. Também devem ser capazes de auxiliar os alunos a ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano. Assim, eles podem desenvolver um senso de responsabilidade pelos seus desejos, sonhos e ações. Mas a menos que eles entendam como os sonhos e desejos são produzidos - por meio da percepção, racionalidade, emoção - é muito difícil tomar a ação política. Precisam usar as experiências de vida de seus alunos e da comunidade como base do currículo.

Sobre essa recomendação e algumas reflexões retornaremos em acontecimentos correlatos nos Episódios 26 e 27.

No desenho de Isadora⁶⁶, ela retrata a igreja dentro de um contexto em que há uma moça que vai se casar na igreja e há carros que se encaminham para lá em um dia ensolarado com uma paisagem logo abaixo. Na pesquisa de Pires (2010, p. 149) foi possível concluir que o entendimento do que a igreja

⁶⁵ *O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feministasocialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Consequentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos.* (MCLAREN, 2000, p. 284)

⁶⁶ A família de Isadora informou ser católica.

representa para as crianças muda com o avançar da idade. A autora diz que nos desenhos as crianças mais novas apresentavam a igreja na folha de papel sem qualquer associação e que, com o passar dos anos, ocorre o acréscimo de elementos como parte do contexto, com destaque para “a cidade que a rodeia, com sua praça, cruzeiro, ruas. Com o aumento da idade, a igreja é associada aos eventos que ali têm lugar, notadamente, a festa do padroeiro, casamentos, missas, cultos – e vemos aí a presença de pessoas.”

Episódio 25

05 de dezembro

Voltando do parque para a sala, fiquei sentada na mesma mesa de Ernesto. Ele olhou para o meu caderno de anotações e pediu para desenhar um foguete.

Eu: - Um foguete??

Ernesto: - É. Um foguete com foguinho que vai pro espaço.

Eu: E o que tem no espaço?

Ernesto: - Tem um monte de planeta.

Eu:- O que mais?

Ernesto: - Tem céu, estrela...

Eu: - E a chuva?

Ernesto: - É a água do chuveiro do banho de Deus.

No parque, o tempo mudou de repente e parecia que ia chover. As crianças colocavam a mão com a palma virada para cima e olhavam para o céu, para ver se estava chovendo. E algumas correntes de vento circulavam com maior força.

Juliana estava observando o céu e disse:

Juliana:- Vai chover.

Eu:- O que é a chuva?

Juliana⁶⁷: - É Jesus que está chorando.

E saiu correndo pelo parque.

Ernesto rodando os braços:

Ernesto: - Eu que estou fazendo o vento.

Wilson: Você?

Ernesto: - Eu.

Wilson: - Eu.

Ernesto: É Deus. É ele que tá fazendo o vento.

Desta vez, o que é a chuva e também quem faz o vento foram as razões de explanações das crianças. As explicações sobre os fenômenos da natureza associam a divindade, o sagrado, o transcendente à responsabilidade pela chuva. Chove porque Deus está tomando banho, segundo Ernesto, ou porque Jesus está chorando, conforme Juliana explica. Ernesto ainda atribui a

⁶⁷ Juliana e Ernesto vivenciaram o Projeto trabalhado pela professora Carolina no ano anterior sobre a água e a formação das chuvas.

ocorrência do vento a Deus. Que oportunidades têm sido promovidas nas escolas para as experiências de se ouvir e enxergar as diferentes visões de mundo? Podem as crianças falar e ainda podem os/as professores/as ouvir?

Quando afirma-se que a escola pública não é lugar de religião, entendemos que deva ser vedado o Ensino Religioso onde ele não for objeto de determinação legal, e essa é uma outra discussão que extrapola os limites da presente pesquisa. Obrigatório ou não, defendemos que no tratamento da temática religiosa na escola sejam vedadas quaisquer formas de proselitismo. Contudo, o Estado Laico - que não é irreligioso, nem deve privilegiar uma religião em detrimento das outras - abriga todas as formas de religião/religiosidade e estas apresentam-se também na escola. Este aspecto integrante da identidade das educandas e dos educandos não é deixado na porta da escola toda vez que a criança, o adolescente ou o adulto adentra esse espaço. Como tratá-lo é um desafio que se coloca cada vez mais presente nos tempos atuais.

As falas das crianças são carregadas de poesia e ao mesmo tempo de religião/religiosidade contrariando a impossibilidade de se falar sobre o assunto na escola. É parte da formação identitária, de como vemos o mundo e de como nos localizamos nele. Pode ser visto como possibilidade do reconhecimento da alteridade. Pensar no diálogo com as falas das crianças não significa deixar de trabalhar sobre o ciclo da água, a formação de chuvas e sobre os fenômenos eólicos, mas implica não silenciar, ignorar ou exotizar a religião/religiosidade, e ainda requer observar, investigar a forma como elas compreendem e dão sentido ao mundo que as cerca de maneira particular.

A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenômenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa. [...] A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção [...]. A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade [...]. O que a investigação traz de insubstituível, é o confronto com o real [...] (PERRENOUD, 1993, p.122, 123).

Nesse confronto com o real, a necessidade da promoção de uma educação intercultural é ainda mais urgente, o que nos convida a aplicar essa necessidade de investigação também com relação à inserção da religião/religiosidade dentre as questões culturais. E, mais uma vez, Freire (1989, p. 17) nos ajuda a pensar sobre essa questão, quando escreve que:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora.

Na opção libertadora de educadoras e de educadores que optam por ouvir educandas e educandos, o *falar com* distancia-se dos discursos de superioridade. Não implica um discurso em sequência da fala do estudante ou ainda da necessidade de desmerecer o que ele ou ela trazem. Por este motivo, o falar sobre religião/religiosidade na escola não se associa com o proselitismo ou com a enculturação, mas incorpora-se no respeito que desfaz o silêncio.

Episódio 26

09 de dezembro

Yngrid ao me contar sobre onde morava o Papai Noel:

- Eu acertei. Lembra que eu falei que o Papai Noel mora no Polo Sul? Eu perguntei para a minha mãe onde o Papai Noel mora e ela falou: no Polo Sul.

Guilherme conversa com os colegas que estão sentados na mesma mesa:

Guilherme: - Perto da minha casa tem um monte de luzinha. Lá fora não tem luzinha, só na árvore de Natal.

Eduardo: - Na minha casa tem luzinha.

Magali - Na minha também.

Juliana: - Papai Noel... Ele é falso. O do shopping não é. Papai Noel de verdade não dá bala. Dá presente.

Nando: - O Papai Noel me deu presente. Ele dá tablet.

Eu: - Tablet?

Isadora: - É. Eu ganhei um tablet.

A professora não fez comentários.

As crianças expõem o imaginário infantil sobre o Natal; a decoração com luzes e a árvore de Natal que estão nas ruas e em suas casas são motivo da conversa como mostram Guilherme e Eduardo. Também a figura do Papai Noel e as falas sobre onde ele mora, que conduziram Yngrid a perguntar para sua

mãe e que teve como resposta o Polo Sul, alimentam as fantasias infantis. A hipótese de Juliana é sobre a veracidade ou falsidade do personagem, desta vez vinculada ao que ele oferta às crianças: o Papai Noel de verdade dá presente e seu lugar é nada menos que o shopping e o Papai Noel falso distribui balas, diz ela. Nando comenta então sobre seu presente - um *tablet* - o que parece conferir uma certa autoridade ao argumento da existência do Papai Noel, afinal distribui presentes de avançada tecnologia.

A comemoração do Natal tem vinculado cada vez mais a figura do Papai Noel ao nascimento do menino Jesus Cristo, também conhecido por outros nomes conforme a crença, cuja história narra que nasceu em uma manjedoura com a missão de salvador e que impactou a história, de forma a dividi-la pelo calendário cristão em antes e depois de seu nascimento, e ainda na organização da semana que passou a ser iniciada pelo domingo, dia de sua ressurreição (LIMA JR., 2006).

Embora o enfoque na escola seja divergente do significado atribuído pelos cristãos ao Natal, a razão da inclusão no calendário escolar é a mesma, e é como se, em nossos dias, a sobreposição a essa interpretação pela figura do Papai Noel modificasse o significado da comemoração da data, de forma globalizante, dando-lhe um novo caráter que poderia ser representado pela seguinte charge de Jorge Braga, com especial atenção ao cinto do Papai Noel:

Figura 34 - Charge de Jorge Braga sobre o Natal



Fonte: IPU Notícias. Disponível em: < <http://www.ipunoticias.net/2011/12/charge-do-dia-papai-noel-x-jesus-cristo.html>>, Acesso em: 15 dez 2014.

A data entra na escola com a forte presença do Papai Noel, assim como na sociedade em que o apelo é para o consumo, para a compra de presentes, que sendo entregues ou não pela figura que ganha proeminência na data, deixa de ser parte da vontade, do desejo de “ter” que migra para o consumo em si como *modus vivendi*. O Papai Noel atua como realizador de desejos. Embora algumas crianças associem Papai Noel a “Papai do Céu”, essa relação é menos frequente na escola. O que ocorre, de fato, é uma “Papainoelização” do Natal, segundo o paradigma estabelecido pelo mercado.

No verão de altas temperaturas que é típico do mês de dezembro no Brasil, o Papai Noel é também caracterizado com as mesmas roupas quentes de inverno, botas de cano alto e, não raro, sua imagem é associada à neve dos países do hemisfério norte, característica essa que não integra nosso clima tropical. Há ainda as renas que não fazem parte de nossa fauna.

Ao analisar a cultura do consumo que se expressa como parte da vida ideal do mundo de hoje em que avança a globalização promotora de uma homogeneidade cultural, Ryoo e McLaren (2010) defendem a pedagogia crítica revolucionária para o combate à violência e à globalização neoliberal do capitalismo. No contexto das escolas norte-americanas os autores alertam-nos que:

[...] em resposta à economia neoliberal mundial e ao mercado de trabalho pós-industrial de hoje, as escolas americanas estão apoiando, acriticamente, uma ideologia assimilacionista que incorpora diversas culturas em uma, capitalista “nacional”, comum e homogeneizada que aponta o estilo de vida euroamericano como superior a todos os outros. (p. 211)

A “Papainoelização” do Natal que toma conta das escolas carece de reflexão. Para os autores, “as escolas deveriam ser o espaço fértil no qual novas ideias sobre como viver sem o capitalismo tanto podem ser imaginadas quanto concretizadas” (RYOO e MCLAREN, 2010, p.224), o que nos convida a repensar a forma como é tratada esta comemoração nas escolas. Avançaremos na discussão no próximo Episódio.

Episódio 27

10 de dezembro

As crianças foram reunidas no pátio. Os bancos estavam em forma de U. Foram feitas as reapresentações de algumas

danças apresentadas na formatura, tais como as do Mágico de Oz. Depois todas as crianças cantaram a música *Ao Mestre com Carinho* e então ficaram aguardando.

A Professora da turma A anunciou que alguém estava chegando e que se as crianças chamassem ele viria. Um garoto foi se afastando do Pátio e foi para a cozinha.

As crianças cantaram a música “Luzes na cidade” chamando o Papai Noel e pedindo “traga um presente bem bonito do céu”. Ao final da canção, o professor de Educação Física vestido com uma roupa vermelha, com a barba branca e um saco cheio de balas entrou no pátio. As crianças foram organizadas em fila para fazerem pedidos ao “Bom Velhinho.”

Figura 35 - Festa de confraternização: Papai Noel na escola



Foto do acervo da pesquisadora

Vitor, de outra turma, começou a chorar, cruzou os braços e pareceu chateado e Lana, da Turma C, me puxou para perto, colocando a mão próxima de meu ouvido, falando como se fosse um segredo e muito rápido.

Lana:- Ele está chorando porque não é o Papai Noel, é o tio Francis. Eles acham que a gente não sabe, mas todo mundo sabe que tem uma roupa de Papai Noel guardada na escola que deram para ele vestir e aí dão umas balinhas para ele dar pra gente. Eu sei porque, olha por baixo da barba dele, tem a barba preta do tio Francis. E não é o sapato do Papai Noel. É o tênis do tio Francis. É por isso que o Vitor está chorando. Pode puxar a barba branca dele, tia. Você vai ver a barba do tio Francis.

Eu: - Por que você está chorando, Vitor?

Vitor: - Eu queria um Papai Noel de verdade.

As crianças, ao chegar a vez, fizeram seus pedidos: computador, tablet, bonecas, dinossauro etc. e ganharam algumas balas.

A merendeira, Fabiana, veio me chamar para ver algo na cozinha. Chegando lá, estava Valter, aluno da Professora da sala de 4 anos, debaixo da bancada da cozinha, tremendo e

pedindo para não deixarem o Papai Noel entrar ali. Outra merendeira contou que de manhã foi a mesma coisa, que “ele não arredou pé da cozinha de tanto medo”. Perguntei do que ele tinha medo e ele não respondeu. Perguntei se ele gosta do Natal e Valter fez sinal positivo com a cabeça. Estendi a mão chamando-o para ir para o pátio comigo e ele se recusou, pedindo para não deixar ele [o Papai Noel] entrar ali. Voltei para o pátio e o Papai Noel já estava indo embora. Depois de algum tempo a professora foi procurar Valter e soube que ele estava na cozinha. Ela vestia uma camiseta escrito Universidades Renovadas e comentou com as demais professoras que este aluno estava com medo, mas ela não sabia bem o porquê e depois comentou que ele morria de medo de Papai Noel.

Ao voltar para a sala de aula perguntei para a Professora Carolina se havia alguma conversa com as famílias ou as crianças sobre a festa e ela mencionou que na verdade há um comunicado sobre a festa. É dito o que vai acontecer e pede-se a ajuda dos responsáveis para levarem alimentos para a festa ou no caso de roupas especiais a serem usadas. Somente isso. A professora também chamou minha atenção para o comportamento de Juliana durante a “visita do Papai Noel”:

Professora: - Você viu só? (olhando para mim) Ela ficou lá toda animada com o Papai Noel. E queria ganhar balas. Não é Juliana?

Juliana:- Ah! Ganhei um monte de balas.

A visita do Papai Noel provocou diferentes reações. Houve um ritual para aguardá-lo e recepcioná-lo. As crianças cantaram *Papai Noel, traga um presente bem bonito do céu*, referindo-se ao mesmo céu tão carregado de sentidos que as crianças mencionaram em outros Episódios.

O Papai Noel que dá balas, mas ouve os pedidos de presentes, agrada algumas crianças e assusta outras. Lana fala pelo amigo Vitor, que está descontente com o Papai Noel *de mentira*, denunciando que sabem que a roupa vermelha não faz do Professor de Educação Física o verdadeiro Papai Noel. O professor usa seus próprios calçados, *uma roupa de Papai Noel guardada na escola que deram para ele vestir* e tem a barba que não é branca. As crianças parecem dizer que a fantasia que envolve aquele que [...] *não dá bala; dá presente*, pede por um pouco mais de realidade.

Os pedidos de presentes foram feitos pelas crianças - computador, tablet, bonecas, dinossauro – e a entrega de balas garantiu a satisfação até mesmo de Juliana que dizia que Papai Noel não existia ou que não era verdadeiro aquele que não dava presentes. Qual seria o verdadeiro Papai Noel? Seria o clérigo

Nicolau da Turquia? Ou o garoto-propaganda de refrigerante desde 1931? Como os sentidos atribuídos a essa figura mesclam-se na escola?

O ritual da visita do Papai Noel que culminou com os pedidos de presentes, nos leva a questionar que papel a escola estaria desempenhando neste caso e ainda por que algumas comemorações são realizadas e a forma como são organizadas. Não seria o caso de trabalhar mais as possibilidades que vão na contramão dos apelos ao consumo?⁶⁸

Aquele garoto que se afastou do pátio refugiando-se na cozinha da escola com medo do Papai Noel indica-nos que a fantasia e a realidade que envolvem essa forma e a própria comemoração na escola precisam de mais questionamentos também. Recordando uma ocorrência narrada na seção *Reminiscências*, um estudante apresentou-se assustado com a possibilidade de se cantar o *Parabéns a você* em seu aniversário. E a feição aterrorizada dele pareceu estar refletida no rosto de Valter que pedia para não deixar o Papai Noel entrar na cozinha. É o lado “meio monstro” do ritual, dentre as formas variadas pelas quais pode ser visto, “[...] hostil ou alimentador, repressivo ou facilitador, perigoso ou favorecedor.” (MCLAREN, 1991, p. 332)

As festas juninas costumam ser outro ponto nevrálgico das comemorações que integram os currículos escolares. E a resistência das famílias de religião/religiosidade diversa apresenta-se verbalmente ou ainda pelas ausências nas festividades. Ainda temos o exemplo da ficção no curta-metragem “Carnaval dos Deuses” que traz a criança que diz não participar da festa do Carnaval na escola e encontra a insistência da professora para que faça sua fantasia e participe.

As vivências nas festividades como momentos de convivência e socialização têm também suas tensões ao envolverem religião/religiosidade e o discurso do respeito à diversidade é testado em sua essência. O calendário escolar tem privilegiado as comemorações associadas ao catolicismo, e qual é o espaço para o diálogo com a diversidade?

A professora relatou que não há uma conversa com as famílias sobre a comemoração de final de ano na escola ou sobre a visita do Papai Noel, mas há um comunicado. Entendendo que como parte do diálogo intercultural as famílias

⁶⁸ Uma possibilidade de trabalho pode ocorrer com o auxílio do livro *Alvinho e os presentes de Natal* de Ruth Rocha e a problematização dessa questão.

não são excluídas do debate, reiteramos essa necessidade, também no tocante ao trabalho com as questões culturais do “falar com” as famílias das crianças.

Há que se repensar as práticas que correspondem mais aos interesses mercadológicos do que a práticas educativas, isto é, refletir sobre as razões primeiras de se preparar a escola para a “chegada do Papai Noel”, à semelhança do que acontece nos *shopping centers*, e ainda considerar o aprendizado contido nesta experiência, um *modus operandi* que está a favor de quem?

E como as crianças são ouvidas neste processo? Elas podem falar algo além do que querem ganhar de presente do Papai Noel, ainda que existam aquelas crianças que na realidade não poderão receber nenhum presente? E ainda, elas podem ser ouvidas sobre seus medos antes da chegada da figura que causa temor a algumas delas?

São muitos os desafios e questionamentos que não tratam somente de brindar respostas, mas problematizar as diferenças. A problemática requer postura inter/multicultural, integração dos profissionais da escola e políticas públicas condizentes. A religião/religiosidade apresenta-se na escola, na voz e no silêncio das crianças, na presença e na ausência de sua discussão. Sob o manto do discurso da tolerância, muitas vezes as diferenças são silenciadas, apagadas, invisibilizadas e prevalecem as posições hegemônicas.

Concordando com Moreira e Candau (2003), a complexidade das questões entre educação escolar e cultura e ainda culturas impactam variadas dimensões das dinâmicas educativas, o que requer a formulação de um *currículo multiculturalmente orientado*. Isto não significa uma abordagem aditiva de temas e celebrações (BANKS, 1999), mas implica sensibilidade no trato com o diferente, no reconhecimento das minorias (LIMA, 2006; 2009), do trabalho persistente desempenhado por professoras e professores inter/multiculturais que desafiam o caráter monocultural da educação escolar e contribuem para uma educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Solo aspiro ser sentipensante...
(EDUARDO GALEANO)

Foi apresentado logo no início do trabalho, nas Reminiscências, o interesse pela temática de pesquisa, que é motivo de reflexão pessoal anterior ao ingresso na universidade. Questionar sobre o tratamento das diferenças no tocante à temática religiosa nos espaços educativos tem sido um percurso de uma caminhada que se inicia com o olhar da pesquisadora enquanto aluna que já tinha perguntas, em uma turma que repetia a oração da professora no Ensino Fundamental, e que foi sendo aguçado na trajetória discente e docente.

No meio do caminho, há um importante momento de pesquisa de questões pungentes ao final da graduação sobre o tratamento da questão na formação de professores no contexto universitário. E posteriormente, o efervescer de maiores dúvidas ao lidar com a prática na sala de aula, culminou na presente investigação em uma turma de Educação Infantil de crianças de 5 a 6 anos.

A pergunta de pesquisa que guiou o trabalho - “Como as crianças expressam-se, no currículo em ação, sobre religião/religiosidade?” - foi sendo aprimorada com as etapas que compõem o desenvolvimento da pesquisa dentro do programa de pós-graduação, direcionando-a e focando então na voz das crianças, tão pouco ouvidas nos trabalhos científicos sobre elas próprias.

Assim, conhecer a configuração das manifestações sobre religião/religiosidade na escola e como as crianças se expressam, constituiu-se como objetivo principal da pesquisa, com o intento de também contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as relações entre currículo e cultura na Educação Infantil.

A inserção no campo de pesquisa - uma turma de crianças de 5 a 6 anos de uma escola pública do município de São Carlos - durante o segundo semestre do ano de 2013 totalizou 36 dias de observações em que as expressões que envolveram religião/religiosidade estiveram presentes em 33 deles, apontando para a alta incidência e frequência da presença da temática na escola, o que foi um dado inesperado.

Dentre os registros do diário de campo dessas situações que denotaram a presença da religião/religiosidade no universo escolar, a seleção de 27 dias foi

organizada cronologicamente e apresentada no que chamamos de Episódios e que trouxeram a configuração da temática no currículo em ação com as expressões das crianças e ocorrências na escola, levantando questões para pensarmos a importância da temática dentre as questões culturais; realizarmos ponderações sobre a forma que ela é pensada/tratada na escola; apostarmos no desenvolvimento de ações e na adoção de posturas a serem pensadas/repensadas/incentivadas/transformadas. Isto foi feito de acordo com o referencial teórico da perspectiva crítica em que optamos pelo multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) e o interculturalismo (CANDAU; MOREIRA, 2003; 2008; 2013)

Notadamente, os Episódios trouxeram a revelação do predomínio da visão monocultural sobre a religião/religiosidade. A temática na escola está atrelada ao cristianismo e, de forma incontestável, ao catolicismo.

Quer seja pelo desenvolvimento de atividades propostas, pela decoração das salas, pelas festividades integradas ao calendário escolar ou pelos símbolos utilizados na escola, por professoras ou pelas crianças; a opção advém de palavras, imagens, comemorações associadas à religião hegemônica no contexto brasileiro.

Parece haver a pressuposição de que os estudantes sejam cristãos em sua totalidade e que possam ir à alguma igreja, para o que não contribui a ausência de informações nas fichas de matrícula, pois as professoras, no processo de seleção da turma em que seria realizada a pesquisa, recorreram às suas próprias opiniões sobre a religião/religiosidade das crianças ou, ainda, como fez uma professora, à consulta às próprias crianças a partir de uma visão dicotômica: se iam “na missa ou no pastor”, sem considerar outras possibilidades, sem ouvir a voz das crianças.

Considerando que os avanços nos Censos incluem uma maior representatividade das novas formações identitárias correspondentes à religião/religiosidade, e que Caputo (2011) relatou em sua pesquisa as falas de crianças praticantes do Candomblé que diziam assumir outras crenças na escola para não serem discriminadas, defendemos que a ênfase na assunção dessas identidades desde a Educação Infantil possa permitir não apenas torná-las visíveis para os agentes escolares como também favorecer a assunção da identidade cultural pelos próprios sujeitos (FREIRE, 1996).

Na unidade escolar em que a pesquisa foi realizada, parece pairar sobre a temática um consenso quanto à proibição de se falar sobre religião/religiosidade no espaço escolar. O ambíguo Artigo 33 da LDB 9394/96 que trata do ensino religioso facultativo, assegurando o respeito à diversidade e vedando as formas de proselitismo pode ter sido compreendido como uma forma de se evitar o assunto, considerado então como intocável.

Houve menções de uma professora da unidade escolar sobre uma comunicação feita aos docentes pela Secretaria de Educação do Município, ocorrida há anos atrás, para que não se falasse de religião na escola. Ela disse ter questionado a razão disso na época e foi-lhe respondido então que, como na escola não se tem mais apenas estudantes católicos, não se deveria falar no assunto.

Não foi localizado nenhum documento referente a isso, e professoras que atuam há menos tempo na escola desconhecem tal comunicação, mas dizem saber por meio das colegas que não se pode falar desse tema. Inferimos, com isso, que pode também corroborar para este entendimento a retirada, em 2009, do campo para informação sobre a religião que constava anteriormente do formulário de matrícula nas escolas do município.

Ainda que pareça haver a compreensão, por parte das docentes, da proibição de se falar sobre a temática na escola, as crianças trazem suas vivências relacionadas à religião/religiosidade, mostrando que elas constituem parte de sua vida extraescolar. Contudo, essas vivências, como apontado pelos dados das observações, podem ainda relacionar-se ao aprendizado monocultural resultante de se legitimar uma única forma de expressão no universo escolar, quando, por exemplo, há crianças que repetem que o padre é o “da missa”, e, ainda, quando são selecionadas atividades didático-pedagógicas decorrentes de uma única visão de mundo.

As crianças falaram sobre o ir à igreja, expressaram-se sobre o que fazem lá, ou práticas familiares relacionadas a religião/religiosidade, falaram de rituais como o casamento, e a temática esteve muito presente nas brincadeiras que realizaram como foi recorrente a procura pelo “diabo”.

Esta brincadeira repercutiu na família e teve orientações para que cessasse, o que mostra ser importante fortalecer o diálogo entre a escola e a família no trabalho com as questões culturais, a fim de se evitar estereótipos e

preconceitos e fortalecer o que defendemos como aprendizado possível entre as diferentes culturas mediado pelo diálogo.

Se, tal como professoras da unidade escolar consideraram, a polêmica pode permear a temática da religião/religiosidade, a saída não seria parar de falar ou brincar, mas chamar para o debate os diferentes posicionamentos e oportunizar às famílias a participação nas aprendizagens escolares, explicitando a forma como a escola faz a leitura do que ocorre entre as crianças e os pressupostos utilizados para a condução das ocorrências.

Recordando a epígrafe utilizada no trabalho “A ciência progride melhor quando as observações nos forçam a mudar nossas ideias preconcebidas”⁶⁹, reiteramos que essas observações devem servir para mudar as nossas práticas, para não silenciar as diferenças, e para isso é de extrema importância ouvir as crianças. É importante ouvir e ainda fazer com que as crianças digam sua palavra, que possam falar com suas vozes. (SPIVAK, 2010)

É nesse sentido que a defesa de um plano de trabalho após a constatação da multiculturalidade demanda ouvir as vivências dos educandos e das educandas sobre os conteúdos inter/multiculturais com os quais se tem trabalhado (LIMA, 2010). Demanda a conversão dos espaços educativos em favorecedores do debate e não do proselitismo e da pregação. É neste sentido que Freire (1997, p. 26) diz que:

Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as Cidades pudessem estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisa para que, empenhando-se em campanhas com este objetivo, desafiassem as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida.

O cronograma das comemorações indexadas ao calendário escolar segue os feriados do ano litúrgico católico e o período de observações compreendeu a comemoração da festa de final de ano na escola com a decoração natalina e a recepção do Papai Noel. O período correspondeu a repetidas ocorrências da temática da religião/religiosidade, permitindo-nos inferir que as festividades na escola parecem favorecer as ocorrências, o que deve ser objeto de reflexão por

⁶⁹ Vera Rubin, cientista estadunidense, pioneira na área de Física, foi a primeira mulher a utilizar o telescópio do Monte Palomar.

se tratar de festividade relacionada diretamente à religião/religiosidade, e que se não assume completamente esse caráter na escola, acaba por assumir um caráter extremamente comercial a ser repensado.

As festas e comemorações com o incentivo ao comércio e ao consumo entram pela porta da frente da escola e a religião/religiosidade entra pela porta dos fundos, mas não deixa de estar presente e de forma culturalmente daltônica, em que somente os cristãos têm visibilidade.

Ainda sobre as festividades, é possível inferir que o respeito à diversidade carece de avanços nesse sentido, pois elas restringem-se tão somente às comemorações católicas ou ainda cristãs, não havendo representatividade de outras formas de religião/religiosidade. A probabilidade de se reforçar o preconceito e a discriminação com relação àqueles e àquelas que não correspondam ao padrão que se fortalece nesses períodos contribui para transformar as pessoas diferentes em seres exotizados.

Como já dito, ainda que por parte das professoras subentenda-se que não se deva falar de religião/religiosidade na escola, por outro lado, a temática adentra o espaço escolar por meio das crianças, o que emite um recado importante para a formação de professores. Há que se levar em conta que religião/religiosidade está no currículo em ação com muita força. Se a temática é trazida para a escola, então faz parte do currículo e deve ser trabalhada pelos docentes, ao concebermos o currículo como processo e práxis sobre o qual argumenta Gimeno-Sacristán (2013), em que o currículo oficial é perpassado pelos sentidos e significados dos sujeitos da ação educativa.

Nessa concepção curricular, o autor nos diz que “é preciso nos orientar para a experiência do aprendiz, provocá-la, enriquecê-la, depurá-la, sistematizá-la [...] e nos lembra ainda que [...] Os professores e a produção de materiais devem ser provocados.” (GIMENO-SACRISTÁN, 2013, p. 27)

Concordamos com Ryoo e McLaren (2010, p. 217) quando escrevem que:

[...] programas de formação de professores precisam abordar diretamente as questões de raça, classe, gênero, sexualidade e religião. Os professores precisam estar abertos para considerar seus próprios posicionamentos, como homens ou mulheres, ricos ou pobres etc., e perceber como eles se envolvem com outras pessoas ao seu redor.

A formação inicial e continuada não pode eximir-se do debate das questões culturais da religião/religiosidade; contribuindo para a consolidação do respeito e combatendo a intolerância também no que tange às questões intrínsecas à temática. Lembramos que não se trata de situação pacífica, mas conflituosa, e que os próprios preconceitos devem ser postos em xeque.

Agradecemos de forma especial à professora que abriu as portas de sua sala para a pesquisa de uma temática complexa, em uma atitude louvável, demonstrando esforço por acertar, interesse pelo aprendizado, vontade de contribuir para a pesquisa, de ser mesmo uma colaboradora, anotando o que aconteceu mesmo quando a pesquisadora não estava presente na sala de aula. Tal atitude se revelava mesmo nas ocasiões em que ela reconhecia não saber o que fazer, pois, a nosso ver, esse reconhecimento revela um interesse por saber mais, por querer também aprender.

Abrimos um parênteses para destacar a contribuição da presença da pesquisadora para promover reflexões sobre a temática na professora responsável pela turma pesquisada, para um despertar para algumas linhas tênues que a investigação epistemológica propicia e que se constitui como potencialidade da pesquisa para a formação de professores, um olhar desde dentro da formação, quando a professora passa a se fazer perguntas que não fazia; passa a observar e fazer reflexões provocadas pela situação de pesquisa em seu ambiente de trabalho.

A professora afirmou ficar refletindo sobre aspectos que poderia “fazer diferente”, como no caso da escolha das palavras para o Livro de Parlandas. Mencionou a importância de se refletir sobre essas escolhas, mesmo que as crianças sejam pequenas, e ainda contou que ficou pensando nos finais de semana sobre assuntos relacionados ao que surgia na sala de aula sobre a temática da pesquisa.

Finalmente, é razão de destaque o impacto da pesquisa na constituição da pesquisadora e como professora-pesquisadora. A reflexão proporcionada pela pesquisa me fez pensar de forma diferente sobre questões que foram levantadas e sobre as quais me debrucei, influenciando minha visão, opinião e postura sobre a temática de pesquisa e sua configuração na escola. Me fez compreender a amplitude das questões e a importância das ações, fortalecendo uma visão crítica como pesquisadora e como docente. As contribuições ocorrem

para a própria pesquisadora, com a necessidade de refletir sobre a prática, com a prática, e para a prática, em uma constante relação dialética com a teoria estudada.

Pensei em muitas questões que não havia feito a mim mesma aprofundando o conceito de diálogo e da forma como me vejo no mundo. Ampliei a minha forma de compreensão do respeito, de rever meus próprios preconceitos e de querer me reconhecer como educadora crítica.

Em um momento em que eu olhava para o registro das observações e me questionava constantemente, o exercício de pensar nas minorias e trabalhar por elas tornou-se imperativo, necessário, gratificante. Porque a alteridade proporciona também satisfação quando se reconhece quem é o outro, que tem um nome, que tem gostos, que tem uma crença - ou crenças - ou ainda que não crê e que quer falar e ser ouvido e deve poder fazê-lo. Carregarei o questionamento sobre o que significa ouvir e ser ouvido de fato como lembrete constante.

Um olhar diferenciado para a sala de aula, para minhas futuras turmas, é inevitável a partir de então. Algumas questões foram iluminadas, porque talvez tivesse a visão da necessidade de falar algo, entendendo que este seria o ensinar quando não passa de doutrinar. Como pesquisadora, saio deste percurso mais disposta a ouvir, a querer interrogar, a conhecer os saberes das crianças, das educandas e dos educandos que encontrarei em meu caminho que agora passa a ser mais do que antes de professora-pesquisadora.

Indicamos como possibilidades de desdobramentos para futuras pesquisas as investigações relacionadas à temática da religião/religiosidade no espaço escolar que envolvam tanto a escuta das crianças quanto de profissionais da escola e ainda de familiares; a investigação das discussões sobre a temática na formação de professores e ainda sobre as políticas públicas relacionadas.

Dentre os recados para a Formação de Professores na formação inicial e continuada seguimos apontando para a educação para uma teoria e uma práxis reflexiva que não se restrinja à recepção de informações, assumindo, assim, um compromisso de discussão da temática sobre suas possibilidades, conflitos e desafios. Neste sentido, inserir religião/religiosidade entre as discussões das

questões culturais se faz cada vez mais urgente como forma de contribuir para evitarmos o daltonismo cultural e promover o diálogo.

Entendemos que a aceção do termo multicultural, tal como entendido por Ladson-Billings (apud GANDIN, 2002) como consciência crítica, deva ser o objetivo final da formação inicial e continuada de professores para se conseguir lidar com todas as diferenças.

Argumentamos que não podemos ignorar a religião/religiosidade que se apresenta no universo escolar e que, ao questionarmos se *podem os estudantes falar* sobre a temática no universo escolar, não podemos deixar de questionar sobre se *podem os professores ouvir*. E, ainda: *podem ouvir e dialogar*, o que implica incentivar a curiosidade epistemológica também sobre religião/religiosidade?

Apostamos que as escolas podem favorecer o diálogo intercultural no tocante à religião/religiosidade cientificando-se do que defendem Ryoo e McLaren (2010, p. 215):

As escolas também precisam reconhecer a humanidade nos estudantes e suas famílias, recuperando o ensino do sagrado e abarcando os diversos estilos de vida das pessoas originados geralmente na consciência espiritual e nas formas mais holísticas de pensamento.

Esse reconhecimento da humanidade nos estudantes e em suas famílias pode ensejar mudanças mais profundas, como reformar o currículo, como McLaren (1997, p. 146) esclarece:

[...] reformar o currículo significa afirmar as vozes das pessoas oprimidas: as educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial. Semelhantemente, os estudantes devem ser encorajados a produzir suas próprias leituras de oposição do conteúdo curricular. E finalmente, a reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas.

É neste sentido que a constatação da multi/interculturalidade requer desenvolvimento de projetos e ainda de políticas públicas condizentes. Não podemos apenas constatar as diferenças que decorrem do risco de discursos baseados apenas nas diferenças e na diversidade e que aceita as desigualdades esquecendo-se que elas são produtos das relações de poder.

Que as crianças e todos e quaisquer educandas e educandos de diferentes formas de religião/religiosidade em cada sala de aula possam fazer-se ouvir e que possam falar e dialogar sobre aspectos da cultura sem precisarem deixar na porta da escola a religião/religiosidade.

Por defender a escola pública e de qualidade, algumas das discussões de que participamos em Congressos e Encontros de Educação e Currículo questionaram sobre a viabilidade da aplicação das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação “nas escolas de nossos filhos e nossas filhas”. Esta consideração foi acompanhante contínua ao longo do desenvolvimento do trabalho, para os posicionamentos explicitados e nas possibilidades aqui apontadas.

Defender uma educação multi/intercultural em uma sociedade multicultural e que não deixe à margem das discussões culturais a religião/religiosidade é uma aposta para a escola também de “nossos filhos e nossas filhas” e, ainda, no amparo do Estado Laico que legaliza a liberdade de crença, significa não exigir que ninguém deixe os aspectos constituintes de sua identidade na porta da escola, mas que estes aspectos, como razão de consenso ou dissenso, possam promover aprendizagens.

Que ao nos perguntarmos sobre “Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis?” (SOUZA SANTOS, 2000, p. 30), possamos contribuir para que as crianças de qualquer religião/religiosidade possam falar. E que assim tenhamos mais diálogos como os da tirinha exposta na Figura 36, com a qual encerramos este trabalho, almejando que sejam mais regra do que exceção em nossas salas de aula, em nossas escolas e em nossa sociedade:

Figura 36 - Tirinha Armandinho



Fonte: <<http://tirasbeck.blogspot.com.br/>>, Acesso em 30 nov 2014.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiрус, 2012.

AMARAL, Tata. **Carnaval dos Deuses**. ART for The World e SESC São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KtOV6W7B_wA>. Acesso em: 10 set 2012.

ANDRADE, Marcelo. Ética mínima e educação plural: em busca de fundamentos ético-filosóficos para uma educação intercultural. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 239-255.

ANDRADE, Marcelo ; TEIXEIRA, Pedro P. A escola num mundo secular e religioso. Poderia ser a tolerância uma alternativa? Estado, Educação Pública e Laicidade. **Revista Teias**, v. 14, n. 36. 2014. p. 61-79.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARIÈS, Phillippe. **História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Tradução de Priscila V. de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BALLOUSSIER, Anna V. ; CABRAL, Gabriel. Crianças de 9 religiões diferentes desenham seu jeito de encarar Deus. **Folha de São Paulo**: São Paulo, Serafina. 14 dez. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/serafina/2014/12/1560920-criancas-de-9-religoes-diferentes-desenham-seu-jeito-de-encarar-deus.shtml>>, acesso em 14 dez 2014.

BANKS, James. **An introduction to multicultural education**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

BARREIROS, Cláudia H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fada**. Tradução de Arlene Caetano. 16a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um estado laico. In: LOREA, Roberto A. **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 19-32.

BRASIL. **Decreto nº 119-A**, de 7 de janeiro de 1890. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade dos cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>, Acesso em 30 nov 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, Acesso em 15 set 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>, Acesso em 15 set 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. *Ministério da Educação e do Desporto*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>., Acesso em 15 set 2012.

_____. Ministério da Justiça. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Promulgada pelo decreto nº 99.710, 21 nov 1990. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/dca/convdir.htm>>, Acesso em 15 set 2012.

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

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos A. Globalização e educação: uma introdução. In: _____ et al. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 11-26.

CÂMARA, Engels; BEDANI, Vanessa Mantovani; SILVA, Petronilha B. G. Gerando cidadania: diversidade e etnia. In: SOLFA, Glaziela C. (Org.). **Gerando cidadania: reflexões, propostas e construções práticas sobre o direito da criança e do adolescente**. São Carlos: RiMa, 2004.

CAMPOS, Maria M. ; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6a. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDAU, Vera M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de

professores. In: _____ (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2001.

_____. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

_____. (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. p.45-56.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antonio F. e CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, Vera M. ; KOFF, Adélia M. N. S. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006. p. 471-493.

CANDAU, Vera M. e LEITE, Miriam. Diálogos entre Diferença e Educação. In CANDAU, Vera M. (Org). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação dos professores? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.102, nov. 1997. p. 89-107.

_____. O Multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, jan/jun 2008. p.17-30.

CAPUTO, Stela G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. Rio De Janeiro: Editora Pallas, 2011.

_____. Educação em terreiros de candomblé. Contribuições para uma educação multicultural crítica. In CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 180-207.

_____. **Exu não pode?** Artigo sobre o Livro Lendas de Exu. Publicado em 23 set 2009. Disponível em: <http://www.pallaseditora.com.br/novidade/Exu_ao_pode_/26/>, acesso em 15 dez 2013.

CARDOSO, Clodoaldo M. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CECHETTI, Elcio. **Diversidade Religiosa e Currículo Escolar: Presenças, Ausências e Desafios.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012.

CORTELLA, Mário S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Educação, ensino religioso e formação docente. In. SENA, Luzia (Org.) **Ensino religioso e formação docente.** São Paulo: Paulinas, 2006. p. 11-19.

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTINA, Adela. **Ética Civil e Religião.** Tradução de Magno Vilela. São Paulo: Paulinas, 1996.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2a. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Luiz A. **Educação e Religiões: A descolonização religiosa da Escola Pública.** Belo Horizonte: Mazza, 2013.

DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o natal em diferentes religiões.** São Paulo: Folhinha. 25 dez. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/12/1389456-do-candomble-ao-budismo-criancas-falam-como-e-o-natal-em-diferentes-religoes.shtml>>, acesso em 25 dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 8a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação.** 3a. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo ; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, 15).

GANDIN, Luís. A. et al. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente: Entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002. p. 275-293. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf>>, Acesso em 15 set 2012.

GANDIN, Luís. A. ; HYPOLITO, Álvaro M. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento: Entrevista com Boaventura de Souza Santos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n.2, jul/dez. 2003. p. 5-23.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Revista Pro-Posições**, Faculdade de Educação da UNICAMP, SP. v. 5, n.3, p. 111-132, nov. 1994.

GESELL, Arnold. **El niño de cinco a diez años**. Buenos Aires: Paídos. 1971.

GIMENO-SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A.F. (orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **Currículo**. Tradução de Ernani da F. Rosa, 3a. ed, Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-53.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOHN, Maria da G. **Educação não-formal e cultura política**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIS, João de D. **Religiosidade popular**: Pesquisas. Edições Loyola. 2004. p. 27-34.

GONÇALVES, Luiz A. O. ; SILVA, Petronilha B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003. p. 109-123.

_____. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11a. ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000:** Características Gerais da População. Rio de Janeiro, IBGE, 2000. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf>, Acesso em 15 set 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** Características Gerais, Religião e Deficiência. Rio de Janeiro, IBGE, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/download/estatistica.shtml>>, acesso em 15 set. 2012.

JACOB, Cesar R. A diversificação religiosa. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, dez. 2004.

JACOB, Cesar R. et al. **Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil**. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio ; Sao Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-03/010031592.pdf>, Acesso em 15 set 2012.

LIMA, Emília F. de. **Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores**. In. SILVA, Aida M. M. et. al. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. XIII. ENDIPE. 2006. p. 263-282.

_____. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande MS, n. 27, jan.; jun., 2009. p. 65-81.

_____. Saberes docentes e práticas pedagógicas inter/multiculturais: tecendo relações. In. DALBEN, Ângela. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Textos selecionados do XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 354-374.

LIMA JR., José. Um choro na chuva: O lugar dos mitos, ritos e seus símbolos na escola. In. **Religião, Cultura e Educação**. Scarlatelli, Cleide C. da S. et al. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 175-181.

MARIANO, André L. S. Anotações sobre religião e formação de professores. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, v. 12, 2007, p. 109-116.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Leonardo de Deus e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAZZI, Carolina. RJ: **Aluno é impedido de frequentar escola com guias de candomblé**. Rio de Janeiro: UOL. 3 set. 2014. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/03/rj-aluno-e-impedido-de-frequentar-escola-com-guias-de-candomble.htm>>, Acesso em 03 set 2014.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Multiculturalismo crítico**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Entrevista com Peter McLaren: Pela abolição da branquidão. Revista Espaço Acadêmico. nº 32. jan. 2004. In: **Extra Classe**, ano 04, nº 36, out. 1999.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren. Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul.; dez, 2001. p.171-188.

_____. **Life in schools**: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. 4th edition. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.) **Pesquisa social**. 21a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79. ago. 2002. p. 15-38.

MOREIRA, Antonio F. B. ; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 23, ago. 2003. p. 156-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso>, Acesso em 13 set 2012.

_____. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. BEAUCHAMP, Jeanete et al (Org.). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-48.

_____. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antonio F. B. ; CÂMARA, Michelle J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In MOREIRA, A. F. B. ; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10a. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 38-66.

MOREIRA, Antonio F. e TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERESSON, Mario L. Pedagogias e Culturas. In: **Religião, Cultura e Educação**:

interfaces e diálogos. SCARLATELLI, Cleide C. da S. et al. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. p.57-107.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

PIERUCCI, Antonio F. Secularização e declínio da Igreja Católica. In: SOUZA, Beatriz M. de ; MARTINO, Luís M. S. (Org.) **Sociologia da Religião e Mudança Social: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 13-21.

PIRES, Flávia F. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e Infância no Semi-árido Nordeste. (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007.

_____. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jul. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872010000100008&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 13 set 2012.

_____. **O que as crianças pequenas pensam sobre religião?** (UFPB). p. 1-27. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/producoes/producao_6.pdf> Acesso em: 13 set 2012.

PRANDI, Reginaldo. **Oxumarê e o arco-íris:** mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2011.

PRIORE, Mary del. **Religião e Religiosidade no Brasil colonial**. São Paulo: Ática.1994.

REGO, T.C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROSADO-NUNES, Maria. J. O catolicismo sob o escrutínio da modernidade. In: SOUZA, Beatriz M. de ; MARTINO, Luís M. S. (Org.) **Sociologia da Religião e Mudança Social: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 22-36.

ROUSSEAU. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

RYOO, Jean J. e MCLAREN, Peter. Revolucionando a educação multicultural. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, jul./dez. 2010. p. 207-225.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2a. ed. Belo Horizonte: Autentica. 2007a.

SILVA, Vagner G. da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, abr. 2007b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132007000100008&lng=en&nrm=iso>, Acesso em 30 nov 2014.

SIQUEIRA, Sonia A de. Religião e Religiosidade: Continente ou Conteúdo? In: **Religiões e Religiosidades**: entre a tradição e a modernidade. ASSIS, Angelo A. F. de ; PEREIRA, Mabel S. (Org.). São Paulo: Paulinas, 2010. p.143-157

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Beatriz M. de ; MARTINO, Luís M. S. (Org.) **Sociologia da religião e mudança social**: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil. São Paulo: Paulus, 2004.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de: Sandra Regina Goulart Almeida et al. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPRESSOLA, Nilmara H. **Multiculturalismo e Religião no Ensino Superior**: Análise do tratamento da temática da religião na formação dos/das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZINNBAUER, Brian J.; PARGAMENT, Kenneth I. ; SCOTT, Allie B. The emerging meanings of religiousness and spirituality: problems and prospects. **Journal of Personality**. 67, 6, Dec.1999. p. 889-919.

ZYLBERSZTAJN, Joana. **O Princípio da Laicidade na Constituição Federal de 1988**. (Doutorado em Direito) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

APÊNDICE I

Questionário

DATA / /2013

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ SEXO: () Feminino () Masculino

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

GRAU DE PARENTESCO DO RESPONSÁVEL (PAI, MÃE, TIO ou TIA, AVÔ, AVÓ ou OUTROS GRAUS DE PARENTESCO): _____

PROFISSÃO: _____

Favor responder as perguntas abaixo sobre a criança e sua família:

- 1) Cor/raça da criança:
() branca
() parda
() negra
() amarela (asiática)
() indígena

- 2) A criança tem necessidades especiais?
() Não.
() Sim. Qual/Quais? _____

- 3) Religião da família:
() Não tem.
() Sim tem.
Qual? _____

- 4) A família participa de cultos, missas, reuniões ou outros tipos de atividades?
() Não participa.
() Participa.

4.1. Se participa, com qual frequência?
() Semanalmente
() Mais do que uma vez por semana
() Somente em datas especiais
() Outra. Especifique: _____

- 5) A criança participa de cultos, missas, reuniões ou outros tipos de atividades, junto com outros familiares, ou com amigos, vizinhos ou outras pessoas?
() Não.
() Sim. Com quem? _____
E qual tipo de atividade? (reunião, culto, missa ou outros?) _____

Obrigada por sua participação!

Favor devolver este questionário para a professora o mais breve possível.

ANEXO I

Ficha de Matrícula anterior a 2009



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Departamento de Educação Infantil



Foto 3x4
da
criança

Ficha Cadastral e de Matrícula da Educação Infantil – Ano: 2008

Dados Gerais

Nome: _____ RA: _____
 Nome Responsável: _____
 Parentesco Responsável: _____ Telefone de Contato: _____
 Cor/raça: () branca () preta () parda () amarela () indígena () não declarada
 Sexo: _____ Religião: _____ Meios de Transporte: _____
 Unidades Escolares freqüentadas anteriormente: _____
 Está inscrito(a) em algum programa social? () sim () não
 Nº do benefício: _____
 Observação: _____

Registro de Nascimento

Data: ____/____/____ Cidade _____ Distrito _____ UF _____
 Nacionalidade _____ Nº Registro _____ Livro _____ Folha _____
 Cidade Registro _____ Distrito _____ UF _____ País _____
 Data de expedição ____/____/____

Cadastro da Mãe

Nome _____
 Data Nasc _____ Cidade Nasc _____ UF _____
 RG _____ CPF _____ Nº de Filhos _____
 Cor/raça: () branca () preta () parda () amarela () indígena () não declarada
 Profissão _____ Local de Trabalho _____
 Situação de Trabalho _____ Setor _____
 Renda R\$ _____ Carga Horária Semanal _____ Horário Trabalho _____
 Telefone do Trabalho _____ Escolaridade _____
 Estado Civil _____ Religião _____

Cadastro do Pai

Nome _____
 Data Nasc _____ Cidade Nasc _____ UF _____
 RG _____ CPF _____ Nº de Filhos _____
 Cor/raça: () branca () preta () parda () amarela () indígena () não declarada
 Profissão _____ Local de Trabalho _____
 Situação de Trabalho _____ Setor _____
 Renda R\$ _____ Carga Horária Semanal _____ Horário Trabalho _____
 Telefone do Trabalho _____ Escolaridade _____
 Estado Civil _____ Religião _____

Características de Moradia

Endereço _____
 Complemento _____ Bairro _____ Cidade _____
 CEP _____ Ponto Referência _____
 Composição Familiar _____ Telefone _____
 Situação: () próprio () alugado () cedido () outro
 Renda Familiar R\$ _____ Número Pessoas _____ Cadastro IPTU _____
 Renda per capita _____ Referente a _____ salários mínimos.

Matrícula

Data da Matrícula: ____/____/200__ Responsável: _____

Confirmação de Matrícula: ____/____/200__ Responsável: _____

Desligamento e Transferência

Desligamento: ____/____/200__ Responsável: _____

Motivo: _____

Desligamento: ____/____/200__ Responsável: _____

Motivo: _____

Transferência: ____/____/200__ Responsável: _____

Para: _____

Transferência: ____/____/200__ Responsável: _____

Para: _____

Autorização

Abaixo estão os nomes das pessoas autorizadas a buscar a criança na escola e o parentes, ex. pai, vizinho, irmão etc.

1. _____
2. _____
3. _____

Observações: _____

São Carlos, ____ de ____ de 200__

Assinatura Mãe/ Responsável

Assinatura do Dirigente



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Sr. (s) Pai (s) ou responsável (is):

Aluno: _____

RA: _____

O Ministério da Educação, através da Portaria INEP 156 de 20 de outubro de 2004, determinou que as escolas incluíssem na ficha de matrícula a informação sobre cor/raça dos alunos.

Esta informação deve ser obtida através da auto-declaração do aluno maior de 16 anos ou declaração dos pais ou responsáveis no caso do aluno abaixo desta idade.

Por isso, solicitamos que assinale uma das categorias abaixo, definidas pelo IBGE.

Branca

Preta

Parda

Amarela

Indígena

Cor/Raça
não declarada

Data: ____/____/____

Nome do Responsável:

Assinatura do Responsável:

Após o preenchimento, assinar esta declaração e entregar na escola onde o aluno está matriculado.

ANEXO II

Ficha de Matrícula a partir de 2009



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MATRÍCULA DE ALUNO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Nome da Escola										ANO: 20		ANO: 20									
Nome do Núcleo										Código CIE		TURNO:		TURNO:							
R.M.										R.A.		DC		U.F.		RNE		N.I.S. (Número de Identificação Social)			
Nome Completo do Aluno																					
Sexo		Raça/Cor			Nec. Esp.		Tipo Nec. Espec.		Laudo Médico?		Irmão Gêmeo		Filho de Funcionário Público Municipal								
													Sim <input type="checkbox"/>		Não <input type="checkbox"/>						
R.G. do Aluno					DC		Data de Emissão do RG do Aluno					Órgão Emissor /UF									
Data de Nascimento do aluno				N.º Certidão de Nasc. (Termo)				Livro		Folha		Data da Emissão da Certidão de Nascimento									
Número da Certidão (Modelo Novo)																					
Município de Nascimento										U.F.		Município da Comarca da Certidão de Nascimento						U.F.			
Distrito da Certidão de Nascimento										CPF										DC	
País de Nascimento										Data de Entrada no País, se estrangeiro											
Endereço (nome completo do logradouro - Rua, Av., Largo, etc)																					
Número		Complemento do Endereço (Apto., casa, bloco, etc)								KM		Transp. Público Munic.		Tipo		Zona Residencial					
Bairro																					
CEP				Cidade												U.F.					
DDD		Telefone Residencial						Telefone de Recados						Ramal / nome da pessoa para recados							
Nome Completo da Mãe																					
R.G. da Mãe					DC		Data de Emissão do RG da Mãe					Órgão Emissor /UF									
Data de Nascimento da Mãe				CPF da Mãe				DC													
Profissão										Escolaridade											
Nome Completo do Pai																					
R.G. do Pai					DC		Data de Emissão do RG do Pai					Órgão Emissor /UF									
Data de Nascimento do Pai				CPF do Pai				DC													
Profissão										Escolaridade											
Responsável Legal																					
R.G. do Responsável					DC		Data de Emissão do RG do Responsável					Órgão Emissor /UF									
Data de Nascimento do Responsável				CPF do Responsável				DC													
Profissão										Escolaridade					Tipo de Relação						

Programas Sociais

Bolsa Família Renda Cidadã Cartão Alimentação Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

Pró-Jovem Ação Jovem

Histórico Médico

Médico Responsável _____

Matrícula no Posto de Saúde _____ Bairro do Posto _____

Convênio _____ Número do Convênio _____

Acompanhamento Técnico

1 - Fisioterapia 2 - Psicologia 3 - Fonoaudiologia 4 - Psicopedagogia 5 - Outros

Observação

Crise Convulsiva S - Sim N - Não

Observação

Uso de Medicamento Contínuo S - Sim N - Não

Observação

Alergia S - Sim N - Não

Observação

Cirurgia S - Sim N - Não

Observação

Outros Problemas de Saúde S - Sim N - Não

Observação

Pessoas Autorizadas a Retirar a Criança da Escola

Nome / Parentesco 1 _____

Nome / Parentesco 2 _____

Nome / Parentesco 3 _____

Nome / Parentesco 4 _____

Nome / Parentesco 5 _____

Nome / Parentesco 6 _____

Observações Particulares

São Carlos, ____ de _____ de _____

Assinatura do Aluno ou Responsável _____

Nome e Assinatura do Responsável pelo Preenchimento _____