



## **UMA ANÁLISE DO FENÔMENO RELIGIOSO NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>**

### ***AN ANALYSIS OF THE RELIGIOUS PHENOMENON IN CHILDHOOD AND EDUCATION***

**Roberta Andrade Ventura<sup>2</sup>**  
**Sabrina dos Santos Campos Lenci<sup>3</sup>**  
**Tânia Mara Hachbart da Rocha<sup>4</sup>**  
**Claudete Beise Ulrich<sup>5</sup>**

#### **Resumo:**

O artigo propõe uma reflexão sobre a presença do fenômeno religioso nos espaços escolares brasileiros, mormente o contexto da educação infantil. Trata-se de uma análise das relações entre a religião e a educação brasileira em três passos: o imbricamento entre o fenômeno religioso e a educação, a religiosidade na educação infantil e um breve esboço sobre a trajetória da educação infantil no contexto brasileiro. Compreende-se que a educação infantil rompeu, no decorrer do tempo, com uma perspectiva assistencialista e isso favorece o estabelecimento de uma educação crítica e reflexiva. A escola, portanto, constitui o espaço privilegiado para a formação de sentidos, sobretudo nas fases iniciais da educação.

**Palavras-chave:** Fenômeno Religioso. Educação Infantil. Creches no Brasil.

#### **Abstract:**

The article proposes a reflection on the presence of the religious phenomenon in Brazilian school spaces, especially the context of early childhood education. This is an analysis of the relationship between religion and Brazilian education in three steps: the overlap between the religious phenomenon and education, religiosity in early childhood education and a brief sketch of the trajectory of early childhood education in the Brazilian context. It is understood that early childhood education broke, over time, with an assistencialist perspective and this favors the establishment of a critical and reflective education. The school, therefore, constitutes the privileged space for the formation of meanings, especially in the early stages of education.

**Keywords:** Religious Phenomenon. Child Education. Day Care Centers in Brazil.

\*\*\*

---

<sup>1</sup> Enviado em: 25.07.2021. Aceito em: 16.12.2022

<sup>2</sup> E-mail: roberta.oliveiraandrade@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> E-mail: sabrinadossantoscamoslenci@gmail.com.

<sup>4</sup> E-mail: taniahachbart@gmail.com.

<sup>5</sup> E-mail: claudete@fuv.edu.br.

## Introdução

O artigo reflete sobre a presença do fenômeno religioso nos espaços escolares brasileiros, sobretudo no contexto da educação infantil. Analisa-se o imbricamento entre a religião e a educação, a religiosidade na educação infantil e apresenta um breve esboço sobre a trajetória da educação infantil no cenário brasileiro. A pesquisa é bibliográfica e se concentrará, sobretudo, nos aspectos voltados à constituição de 1988 e a legislação vigente que contempla a questão da educação infantil brasileira. Parte-se do pressuposto de que a escola constitui um dos espaços privilegiados para a formação de sentidos e que estes privilégios iniciam na educação infantil.

A educação infantil, ao longo do tempo, rompeu com uma perspectiva assistencialista, como ocorria no contexto das primeiras creches. Por isso, torna-se possível vislumbrar a garantia de uma educação crítica e reflexiva na contemporaneidade. Vale destacar que a religiosidade na educação infantil tem sido debatida na comunidade acadêmica, revelando, assim, a atualidade do debate sobre a religiosidade nos ambientes escolares nacionais.

## O fenômeno religioso e a educação

Émile Durkheim define a religião como um fato social que perpassa a sociedade e que pode instituir formas de ser, de pensar e de agir, produzindo, assim, coerção social.<sup>6</sup> À luz desse pensamento, o presente artigo quer refletir sobre a presença do fenômeno religioso nos espaços escolares brasileiros, enfatizando a educação infantil.

Segundo Maristela Andrade, dois fenômenos distintos se interpenetram na religiosidade brasileira, a saber: o pluralismo religioso e o processo sincrético.<sup>7</sup> A autora acredita que a religiosidade é intrínseca ao processo de sincretismo religioso, que se desenvolve no pluralismo religioso bem como no jogo entre os diferentes atores religiosos, fundamentado nas características na matriz religiosa brasileira e nas trocas entre as variadas ofertas religiosas.<sup>8</sup> Ela afirma o seguinte:

Considerando o foco ampliado do pluralismo a que me referi no livro que incorpora outras formas religiosas, no intuito de não reproduzir a tendência de polarizar o campo entre as disputas do mercado religioso em torno das religiões neopentecostais e as afro-brasileiras, estou agregando mais uma disputa do mercado religioso. Trata-se da demarcação de espaços entre as igrejas neopentecostais e os grupos de renovação carismática, que na verdade, são modalidades religiosas que convergem na perspectiva de serem religiões cristãs, voltadas para a adoração do Espírito Santo.<sup>9</sup>

No Brasil, as manifestações religiosas resultam da dialética entre as diferentes perspectivas religiosas que delineiam a identidade religiosa brasileira e, simultaneamente, potencializam o multiculturalismo religioso em que as escolas se inserem. Na análise de Gabriela Valente, o movimento sincrético teria gerado uma religiosidade média com profunda influência cristã-católica que, segundo ela, permeia a cosmovisão das culturas brasileiras. Desse modo, religiosidade estaria ampliando o olhar das pessoas sobre a religião e possibilitando a expressão da fé em situações

---

<sup>6</sup> DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 17. ed. São Paulo: CEN, 2002. p. 11.

<sup>7</sup> ANDRADE, Maristela O. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *Revista CSONLINE*, Juiz de Fora, n. 14, p. 106-118, 2009. p. 106-118.

<sup>8</sup> ANDRADE, 2009, p. 8-9.

<sup>9</sup> ANDRADE, 2009, p. 12-13.

diversas, mesmo fora dos limites dos espaços considerados sagrados.<sup>10</sup>

Os recentes debates oriundos do âmbito das ciências das religiões, sobretudo em torno do ensino religioso no Brasil, apontam para o fato de que as expressões de religiosidade manifestadas no ambiente escolar são, muitas vezes, inapropriadas e acabam revelando situações de intolerância e preconceito religioso.<sup>11</sup>

De acordo com Maurício Aquino, as políticas públicas brasileiras, nas últimas décadas, discutiram amplamente a respeito da ética da diversidade cultural, abarcando os pontos relacionados às questões de moral religiosa e propondo uma relação de respeito mútuo entre as diferentes perspectivas religiosas – não excluindo os grupos agnósticos e ateus. Ou seja, propuseram a valorização da diversidade cultural bem como a liberdade de consciência das pessoas.<sup>12</sup>

E como essa discussão poderia alcançar e afetar os espaços escolares brasileiros? A resposta é clara. Através do ensino religioso, gradualmente, pode-se inserir os componentes curriculares responsáveis pela exibição e discussão na escola dos temas centrados na religião, na ética e na diversidade cultural. De acordo com a Constituição de 1988, para o ensino religioso:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. [...] O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.<sup>13</sup>

E a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) preconiza:

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 [...]. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores [...]. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.<sup>14</sup>

No final de década de 1990, a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiram as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando em consideração, entre elas, o Ensino Religioso. No ano de 2010, a resolução nº 7, da CEB/CNE, reiterou esses argumentos. No entanto, em termos curriculares, o campo do Ensino Religioso não foi completamente contemplado, sob o título constitucional, porque não recebeu o

---

<sup>10</sup> VALENTE, 2010, p. 60.

<sup>11</sup> VALENTE, 2010, p. 60.

<sup>12</sup> AQUINO, Maurício de. O ensino religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, n. 17, p. 117-132, 2013. p. 131.

<sup>13</sup> BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 mar. 2021.

<sup>14</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 mar. 2021.

mesmo tratamento que os demais componentes curriculares obrigatórios – matemática, geografia, entre outros. Ou seja, o que passou a ser obrigatório foi apenas a oferta do Ensino Religioso e não o componente curricular como tal, conferindo aos/às estudantes a escolha de participar ou não das aulas.

Maurício Aquino também problematiza essa questão e chama a atenção para a perspectiva ética prevista no bojo da diversidade das ações de promoção dos direitos humanos, onde o governo brasileiro teria publicado, em 2009, atualizando em 2010, a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), onde afirma:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.<sup>15</sup>

Desse modo, compreende-se que para promover a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade, seria necessário desenvolver uma educação centrada nas ações pedagógicas, abarcando o fenômeno religioso como um objeto de pesquisa, ou seja, em uma perspectiva científica. Isso possibilitaria o avanço no modelo escolar do ensino religioso sob a égide das propostas e do cabedal teórico-metodológico das ciências das religiões.<sup>16</sup> Isso significa que o fenômeno religioso deveria ser compreendido de modo analítico,<sup>17</sup> sem se restringir ao componente curricular do ensino religioso, considerando que o sagrado pode se manifesta em múltiplas facetas, inclusive civis.<sup>18</sup> Segundo Eduardo Albuquerque:

As simplificações explicativas sobre o fenômeno religioso e os embates que as instituições realizam no campo tendem ao afastamento dos alunos das religiões e à perda de uma oportunidade de se construir, pela primeira vez, convicções democráticas mais sólidas apoiadas no conhecimento do outro, através de suas crenças e suas práticas rituais.<sup>19</sup>

O artigo quer propor essa reflexão no período da infância, pois, segundo Piaget, o desenvolvimento do indivíduo nessa fase possibilita a compreensão sobre como a criança pode obter e assimilar os conceitos de religiosidade.<sup>20</sup> Para Belsky:

Crianças com idade entre 2 a 6 anos têm como principal característica cognitiva a incapacidade de sair das percepções imediatas e pensar conceitualmente. Neste estágio inicia-se a socialização da ação (troca entre indivíduos), uma interiorização da palavra e da ação. No tocante ao nível de desenvolvimento afetivo, seguem-se sentimentos interindividuais (simpatias, respeito e antipatias) que, segundo os conceitos piagetianos, estão ligados à socialização das ações, provenientes das relações entre adultos e crianças.<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup> BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH 3*. Brasília: UNESCO: Letras Livres; UnB, 2010. p. 150.

<sup>16</sup> JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. p. 603-614.

<sup>17</sup> AQUINO, 2013, p. 15.

<sup>18</sup> ALBUQUERQUE, Eduardo B. de. Ensino Religioso: oficial e textualidade. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE RELIGIÓN Y ETNICIDAD, XI, 2006, São Bernardo do Campo. *Anais do Congresso Latinoamericano de Religión y Etnicidad*. São Bernardo do Campo, 2006. p. 13.

<sup>19</sup> ALBUQUERQUE, 2006, p. 13.

<sup>20</sup> PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 112.

<sup>21</sup> BELSKY, Janet. *Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47.

Belsky enfatiza que as crianças podem desenvolver a capacidade de raciocinar a respeito do mundo de uma forma mais lógica e adulta a partir dos sete anos de idade. Desse modo, eles já possuiriam a habilidade para considerar duas variáveis simultaneamente e distinguir com facilidade a fantasia e a realidade. O que equivale dizer que, nessa idade, as crianças já estão aptas para utilizar o raciocínio, não permitindo que a percepção interfira no domínio das experiências e nem dos eventos concretos.<sup>22</sup>

Ana Paula Becker e Josiane Silva consideram que é a partir das vivências e das informações que as crianças recebem, ao longo do processo do desenvolvimento cognitivo, que elas constroem o significado da imagem de Deus e das práticas religiosas.<sup>23</sup> Maria Aparecida Neves alega que:

As crianças constroem, ligadas a este mundo real, representações não só dos objetos, mas também das pessoas que lhes são significativas, concomitantemente em que constroem a própria representação de si. É neste processo de construção da identidade e dos fenômenos que a cercam, que a criança passa a conceber, idealizar e experienciar a religiosidade.<sup>24</sup>

Com efeito, se a concepção sobre a religiosidade, para as crianças, é construída através dos fenômenos religiosos que elas vivenciam, a escola torna-se o espaço privilegiado para que essas construções se realizem de modo crítico e reflexivo – não perdendo de vista que a escola é o ambiente de reprodução e formação de hábitos. Nesse sentido, as contribuições de Pierre Bourdieu tornam possível a compreensão da capacidade de a escola amplificar a religião sem o senso crítico, como algo comum no âmbito social.<sup>25</sup> E a noção de *habitus* passa a ser um aspecto relevante para localizar a atuação dos/as professores/as de educação infantil.

Maria Dickie entende que a religiosidade na educação infantil deve ser problematizada de modo amplo, levando em consideração a necessidade de compreender que os fenômenos religiosos são elementos da nova e, ao mesmo tempo, crescente identidade religiosa na pós-modernidade.<sup>26</sup> Especialmente pelo fato de que, nas últimas décadas, os debates acadêmicos em torno do tema da religiosidade na escola parecem ter sido escassos.<sup>27</sup>

A interface entre religião e escola não estariam sendo tratados de modo reflexivo, ou melhor, não há um resgate histórico do debate em torno dos aspectos culturais dos/as professores/as e dos/as estudantes, nem em relação à sua subjetiva religiosidade. A subjetividade da religiosidade estaria presente na história da educação brasileira, bem como na história de cada sujeito que constitui a comunidade escolar. Quando o cristianismo católico era a religião oficial do Estado, essa mescla estava naturalizada. No entanto, a partir da premissa da laicidade – momento em que a educação é retirada da tutela da religião – o catolicismo considerou a laicidade como uma perda. Ou seja:

O Brasil foi um país cuja religião oficial, até a promulgação da Constituição Republicana de

---

<sup>22</sup> BELSKY, 2010, p. 47.

<sup>23</sup> BECKER, Ana Paula S.; SILVA, Josiane D. Concepções acerca da Religiosidade: a perspectiva da criança. *Revista Estudos em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 930-952, 2016. p. 935.

<sup>24</sup> NEVES, Maria Aparecida C. M. Primeiras indagações e a procura do sobrenatural. *Revista Cadernos de Fé e Cultura*, Campinas, n. 47, p. 40-53, 2005. p. 40-53.

<sup>25</sup> BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 72.

<sup>26</sup> DICKIE, Maria Amélia S.; LUI, Janayna de A. O ensino religioso e a interpretação da lei. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 237-252, 2007.

<sup>27</sup> WEIL, 2006, p. 68

1891, era o catolicismo. Inspirada por alguns princípios e ideias da Independência Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789), essa Carta Magna brasileira instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no País e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Como era de se esperar, a Igreja Católica não recebeu bem o fato de que não seria mais responsável pela educação, uma vez que a instituição religiosa sempre teve consciência de que a escola é um espaço de formação de sentidos e de modos de ser, em suma, uma forma de reprodução e de imposição de seus credos.<sup>28</sup>

O artigo considera a escola como um espaço de formação de sentidos, entretanto, não constitui o único espaço. Isso está relacionado ao fato de que as crianças inseridas na educação infantil pertencem a uma determinada classe social, ocupam um espaço geográfico específico, possuem uma linguagem própria e reproduzem certos padrões familiares, enfim, são pessoas de “pouca idade”. Nesse sentido, elas seriam:

Pessoas enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.<sup>29</sup>

Assim, elas têm o direito a experiências culturais diversificadas em espaços de socialização distintos e, sobretudo, no espaço escolar, tais experiências precisam acontecer em respeito à laicidade. A educação infantil, nesse modelo, assume uma postura laica para o desenvolvimento da autonomia nas crianças, para que elas sejam capazes de gerir a própria identidade religiosa. Isto é, permitir que elas construam seus próprios padrões de religiosidade a partir de suas relações sociais, cognitivas e afetivas.<sup>30</sup> Segundo Gabriela Valente, ao comparar o modelo de laicidade brasileiro e francês, considera que:

O modelo republicano francês contemporâneo prevê três espaços em uma sociedade. O primeiro é o espaço privado, de foro íntimo. O segundo é o público, intimamente ligado com a questão política, no qual se encontra o Estado laico. O terceiro é também um espaço público, mas é civil ou comunitário, regado pela secularização.<sup>31</sup>

Para ela, as tensões a respeito da religiosidade no Brasil ganharam mais visibilidade a partir da promulgação da Constituição de 1988, pois os ideais democráticos teriam sido ampliados, rompendo definitivamente com o catolicismo. A relação entre Estado e Igreja teria recebido influências americanas e francesas e teria sido remodelada à luz de princípios republicanos. Mas, sem embargo, a educação nacional ainda precisaria romper com a pertença cultural do catolicismo, especialmente, nas experiências educacionais bem como nas políticas públicas que procuram garantir o bom andamento da educação no país.<sup>32</sup> Na França, o movimento de separação entre

---

<sup>28</sup> WEIL, 2006, p. 68.

<sup>29</sup> KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. p. 34.

<sup>30</sup> VALENTE, 2010, p. 33-48.

<sup>31</sup> VALENTE, 2010, p. 70.

<sup>32</sup> RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, 2013. p. 157.

Estado e Igreja se mostra mais rígido e com profundas mudanças culturais.<sup>33</sup>

Elisa Rodrigues argumenta que a população brasileira possui uma profunda religiosidade e que o aumento do percentual de pessoas *sem religião* teria resultado do sincretismo e de uma expressão religiosa que não permitem a escolha de apenas uma religião para declarar.<sup>34</sup> Ou seja, entre os *sem religião*, muitos, na verdade, não teriam uma religião específica, podendo pertencer ao mesmo tempo a duas ou mais ou não pertencer institucionalmente a nenhuma. Mas, tal sintoma não estaria indicando que essa pessoa não tenha uma fé ou uma espiritualidade de cunho religioso.<sup>35</sup>

Resta, pois, dizer que a interface entre religião e educação se mostra relevante em relação ao marco de uma ética do diálogo e da diversidade. Nesse sentido, a escola é o espaço privilegiado para se articular a temática da religião e da religiosidade em uma perspectiva não confessional.

### A religiosidade na educação infantil

Cândido Maynard apresenta a religiosidade como face do pluralismo cultural, desde a época do Brasil Colônia. Segundo ele:

Com a chegada das caravelas de Pedro Álvares Cabral, a religião da colônia lusitana já pode ser vista com o adjetivo da pluralidade. Após a chegada dos conquistadores já existiam aqui nativos crentes em seus ancestrais e [o cristianismo] era oficialmente a religião da nova colônia. Deve-se considerar que muitos dos embarcados nos primeiros navios a aportar na nova colônia eram cristãos novos, buscando um lugar mais seguro para o exercício de sua fé judaizante, ora ocultada, sobre o serviço da religiosidade oficial.<sup>36</sup>

A imposição do catolicismo como religião oficial da colônia, sob o argumento da necessidade de catequizar os povos que viviam no Brasil, surtiu efeitos incomensuráveis:

Os que aqui não nasciam no catolicismo, tinham que adotá-lo mesmo que não o compreendessem: os negros escravizados eram batizados no porto de procedência ou de desembarque. Já os judeus, sob a pressão de serem perseguidos pelos inquisidores e perderem seus bens ou mesmo suas vidas, preferiam tornar-se 'cristãos novos'. Sob o jugo da Coroa Portuguesa, o catolicismo foi imposto no Brasil desde os primórdios da colonização como religião oficial do Império e a única com permissão de realizar cultos públicos ou domésticos. Essa aliança entre a Casa Real Portuguesa e o Vaticano possibilitou ao império português legitimar seus interesses temporais e seus métodos de atuação, sob o pretexto da salvação de almas e da difusão da fé e cultura cristã.<sup>37</sup>

Nesse processo, a religião cristã foi se constituindo como conjunto de leis que teriam influenciado o comportamento das pessoas e a sociedade a partir de preocupações supremas que, somadas à questão do poder divino, modelaram a cultura brasileira. Isso significa que a religiosidade surge como elemento do construto social ao lado da pluralidade cultural e religiosa no período

<sup>33</sup> GAUTHERIN, Jacqueline. *Le "modèle républicain" en France: un modèle sous tension. Histoire, Monde et Cultures Religieuses*, v. 4, n. 32, p. 43-53, 2014. p. 43-53.

<sup>34</sup> RODRIGUES, 2013, p. 149-174.

<sup>35</sup> OLIVEIRA, D. M.; BROTTTO, J. C. de P. "Sem religião" no Brasil: um grupo que ainda não ultrapassou a perspectiva religiosa? *Plura*, v. 9, n. 1, p. 217-231, 2018. p. 222-223.

<sup>36</sup> MAYNARD, 2015, p. 1-15

<sup>37</sup> NEGRÃO, Lísias N. Trajetórias do sagrado. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 115-132, 2008. p. 128.

colonial.<sup>38</sup> De acordo com Ricardo Mariano, a noção de religião foi se constituindo a partir do construto social variável e histórico.<sup>39</sup>

A compreensão da matriz religiosa brasileira e da pluralidade que a envolve é um desafio hodierno.<sup>40</sup> Com efeito, a escola é formada por distintos grupos sociais, econômicos, religiosos, culturais, étnicos, todos diferentes entre si, mas dividem o mesmo espaço. Ou seja, os/as estudantes convivem em um ambiente onde os variados fenômenos religiosos se inter cruzam. Eles convivem com os diversos fenômenos religiosos a partir de sua própria identidade religiosa, como também dos campos de experiência que vivenciam na dinâmica da sociedade presente. Por isso, uma das características da pluralidade existente na escola seria a diversidade que se manifesta nas diferentes formas com que as crianças interagem com o ensino, sobretudo na educação infantil.<sup>41</sup>

A pluralidade religiosa manifestada nas unidades escolares de educação infantil indica a necessidade dos/as professores/as compreenderem o fenômeno religioso e articularem o respeito à identidade religiosa de cada estudante. A manifestação dos fenômenos religiosos se dá no ambiente multicultural onde as crianças vivenciam suas experiências sociais, cognitivas, afetivas e religiosas,<sup>42</sup> de modo que elas as expressam e/ou assimilam a partir das diferentes linguagens.<sup>43</sup>

É nesse ambiente multicultural que a educação infantil se insere. É nele, também, o lugar privilegiado para a realização das trocas simbólicas através da linguagem:

Nas relações entre os diferentes sujeitos surge um fluxo de trocas simbólicas em que são atribuídos novos sentidos aos signos culturais, em especial o religioso. É nas trocas com o outro que reconhecemos a nós mesmos, surgem às convergências e divergências, na convivência e o respeito à diferença. Aprende-se mais do que aceitar a multiplicidade religiosa, a reconhecê-la. Afinal, o lugar de convívio com diferença é a escola, em especial a pública. Espaço marcado pelo fluxo de trocas entre os diferentes sujeitos que dela fazem parte sejam eles educandos ou educadores.<sup>44</sup>

No âmbito da educação infantil, a linguagem é compreendida como um elemento articulador dos saberes entre as crianças e os adultos, o que indica que a criança aprende e demonstra essa aprendizagem copiando, alterando e recriando o conhecimento apreendido no ambiente escolar. Isto é:

Nas Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, a linguagem e a brincadeira são elementos

---

<sup>38</sup> MARIANO, 2013, p. 231-242.

<sup>39</sup> MARIANO, 2013, p. 231-242.

<sup>40</sup> SILVA, Marcos. A demanda pós-moderna de símbolos: implicações religiosas e educacionais. *Revista Comunicações*, Piracicaba, v. 5, n. 1, p. 137-148, 1998. p. 137-148.

<sup>41</sup> SANTOS, Ivone A. *Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica*. Produção Didático-Pedagógica – Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Paraná, 2008. p. 15.

<sup>42</sup> NOGUEIRA, Paulo A. de S. Religião e linguagem: proposta de articulação de um campo complexo. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 14, n. 42, p. 240-261, 2016. p. 240-261.

<sup>43</sup> SALAROLI, Tatiane P. *Marcas da religiosidade: práticas observadas em duas escolas de educação infantil da rede municipal de Marataízes – ES*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018. p. 58-64.

<sup>44</sup> BRANCO, Jordanna C. *A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. p. 55.

articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança, deve ser vivenciada tanto em situações espontâneas quanto planejadas, com e sem a intervenção do adulto.<sup>45</sup>

Para Celeide Nogueira, a religião e suas diferentes linguagens perpassam as dimensões humanas, ocasionando uma cultura social. Um dos marcos da cultura social brasileira seria o rompimento nas relações entre Estado e Igreja. Mas, não se pode negligenciar as experiências religiosas no processo de formação global da criança, pois a educação infantil requer e carece de um olhar para o ser destinado ao processo educativo em suas múltiplas dimensões: antropológica, sociológica, epistemológica, fisiológica, lúdica, artística, afetiva, religiosa e espiritual.<sup>46</sup>

A tarefa de incorporar as dimensões necessárias ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-espiritual da criança é complexa, no processo educativo. Nesse processo, não se pode, também, negligenciar o cuidado e, por outro lado, o cuidado não deveria se abster da esfera educativa, pois é necessário dar atenção às pessoas em todas as suas potencialidades.<sup>47</sup>

Isso indica que as crianças precisam ser compreendidas como sujeitos históricos que têm uma identificação religiosa específica ou não. Deve-se, além disso, notar que para além daquela cultura religiosa, existem outras. O fazer educativo, portanto, não deve desconsiderar a importância de a criança professar uma fé específica, garantindo, assim, a liberdade de escolha de sua própria religião do modo imparcial.<sup>48</sup> Cabe aos/às professores/as a tarefa de articular o conhecimento religioso em uma perspectiva científica, sem proselitismo ou alienação da criança, ou seja, ampliando a cultura religiosa das crianças.

## Considerações Finais

Ao contemplar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB enfatizou a valorização das experiências das crianças enquanto sujeitos de direitos e a valorização dos profissionais qualificados para atuar com esta etapa do ensino com o intuito de romper com as antigas concepções de educação infantil assistencialistas. Essas normatizações possibilitaram políticas públicas que provocaram importantes mudanças na forma como o /a professor/a deve conceber o olhar sobre a educação infantil. Entretanto a lei mencionada não direcionou efetivamente por meio do currículo o ensino religioso para o seguimento da educação infantil, sendo esta orientação curricular apenas para o ensino fundamental, mas ao tomar como base a formação integral e humana do sujeito a LDB indica que as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização são estabelecidas na educação infantil, devem ser consideradas como as primeiras experiências da vida as quais são aquelas que marcam, de modo mais profundo, uma pessoa. Segundo Henri Wallon, as experiências obtidas na infância, quando positivas, reforçam ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, de cooperação, de solidariedade

---

<sup>45</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2009. p. 22.

<sup>46</sup> NOGUEIRA, Celeide A. V. A educação infantil religiosa e políticas públicas no Brasil. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 229-254, 2017. p. 230.

<sup>47</sup> NOGUEIRA, 2017, p. 230-231.

<sup>48</sup> NOGUEIRA, 2017, p. 232.

e de responsabilidade, ou seja, são aprendizagens que se iniciam nessa fase da escolarização.<sup>49</sup>

Assim, as experiências com a religiosidade devem ser compreendidas nas três dimensões: *ação, conhecimento e afetividade*. Posto que é, na interação entre essas dimensões que se promove o desenvolvimento das potencialidades de cada criança como sujeito subjetivo. Assim, a espiritualidade constitui um elemento que não poderia ser desprezado. Nas palavras de Paul Tillich, “à diferença de outros seres vivos, o homem também tem preocupações espirituais, isto é, estéticas, sociais, políticas e cognitivas”<sup>50</sup>.

Parte-se do pressuposto de que a religião constitui a dimensão da *profundidade* do ser humano, ou seja, está na base de todas as dimensões humanas. Dessa forma, tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes, recebem influxos dessa profundidade bem como das preocupações supremas da vida. E, no caso das crianças de 0 a 6 anos, tal dimensão estaria em formação e sendo profundamente influenciável.

Logo, após refletir sobre a presença do fenômeno religioso nos espaços escolares brasileiros, sobretudo no contexto da educação infantil, constatou-se que a escola constitui um dos espaços privilegiados para a formação de sentidos. A educação infantil, ao longo do tempo, rompe com uma perspectiva assistencialista, como ocorria no contexto das primeiras creches, e considera a criança como um sujeito digno de direitos, provocando a necessidade da formação em ciências das religiões por parte dos professores que trabalham com esta etapa da educação para que estes profissionais possam compreender os diferentes fenômenos religiosos que ocorrem nas escolas de educação infantil e possibilite a criança o reconhecimento de sua identidade religiosa e se construa desde pequenas a empatia em relação a diversidade religiosa que pluralidade cultural e religiosa brasileira nos permite vivenciar. Por isso, torna-se possível vislumbrar a garantia de uma educação crítica e reflexiva na contemporaneidade. A religiosidade na educação infantil tem sido discutida na comunidade acadêmica brasileira, revelando, assim, a atualidade do debate sobre a religiosidade nos ambientes escolares.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eduardo B. de. Ensino Religioso: oficial e textualidade. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE RELIGIÓN Y ETNICIDAD, XI, 2006, São Bernardo do Campo. *Anais do Congresso Latinoamericano de Religión y Etnicidad*. São Bernardo do Campo, 2006.

ANDRADE, Maristela O. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *Revista CSONLINE*, Juiz de Fora, n. 14, p. 106-118, 2009.

AQUINO, Maurício de. O ensino religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, n. 17, p. 117-132, 2013.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARRUDA, Aparecida L. M. M.; GERVASI, Marcia. Educação no Âmbito da creche: uma análise da formação de professores. *Revista Saberes da Educação*, São Paulo, v. 6, n. 1, 2015, p. 1-33.

<sup>49</sup> WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998. p. 54.

<sup>50</sup> TILLICH, Paul. *Teologia da cultura*. São Paulo: Fonte Editorial, 2009. p. 5.

BECKER, Ana Paula S.; SILVA, Josiane D. Concepções acerca da Religiosidade: a perspectiva da criança. *Revista Estudos em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 930-952, 2016.

BELSKY, Janet. *Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRANCO, Jordanna C. A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias. Dissertação (*Mestrado em Educação*) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH 3*. Brasília: UNESCO: Letras Livres; UnB, 2010.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo, 1995.

CUNHA, Luiz A.; CAVALIERE, Ana Maria. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In: PAIXÃO, Lea P.; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 63-74.

DICKIE, Maria Amélia S.; LUI, Janayna de A. O ensino religioso e a interpretação da lei. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 237-252, 2007.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 17. ed. São Paulo: CEN, 2002.

FARIA, Ana L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

GAUTHERIN, Jacqueline. *Le “modèle républicain” en France: un modèle sous tension*. *Histoire, Monde et Cultures Religieuses*, v. 4, n. 32, p. 43-53, 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 603-614.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR. Moysés M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., Moysés; FREITAS, M. C. de. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lucia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2009.

MONARCHA, Carlos. Revista do jardim da infância: uma publicação exemplar. In: MONARCHA, Carlos. (org.). *Educação da infância brasileira (1875 -1983)*. Campinas: Autores Associados, 2001.

NEGRÃO, Lísias N. Trajetórias do sagrado. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 115-132, 2008.

NEVES, Maria Aparecida C. M. Primeiras indagações e a procura do sobrenatural. *Revista Cadernos de Fé e Cultura*, Campinas, n. 47, p. 40-53, 2005.

NOGUEIRA, Celeide A. V. A educação infantil religiosa e políticas públicas no Brasil. *Revista Correlatio*, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 229-254, 2017.

NOGUEIRA, Paulo A. de S. Religião e linguagem: proposta de articulação de um campo complexo. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 14, n. 42, p. 240-261, 2016.

OLIVEIRA, D. M.; BROTTTO, J. C. de P. “Sem religião” no Brasil: um grupo que ainda não ultrapassou a perspectiva religiosa? *Plura*, [s.l.]. v. 9, n. 1, p. 217-231, 2018.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 149-174, 2013.

SALAROLI, Tatiane P. Marcas da religiosidade: práticas observadas em duas escolas de educação infantil da rede municipal de Marataízes – ES. Dissertação (*Mestrado Profissional em Ciências das Religiões*) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

SANCHES, Emília C. *Creche: realidade e ambiguidades*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Ivone A. *Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica*. Produção Didático-Pedagógica – Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Paraná, 2008.

SILVA, Marcos. A demanda pós-moderna de símbolos: implicações religiosas e educacionais. *Revista Comunicações*, Piracicaba, v. 5, n. 1, p. 137-148, 1998.

SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 69-81, 1991.

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

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998.