UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANE WAYSS STAFFEN

**A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a
Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil
pública brasileira**

São Paulo
2007

LUCIANE WAYSS STAFFEN

A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura, Organização e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

São Paulo

2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP

375.0 Staffen, Luciane Wayss

S779a A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira/ Luciane Wayss Staffen; orientadora Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno.--São Paulo, SP: s.n., 2007.
88 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração :Cultura, Organização Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Currículos e programas (Análise) 2. Diversidade Cultural
3. Educação religiosa 4. Ensino infantil 5. Política educacional
I. Bruno, Lúcia Emília Nuevo Barreto, orient

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciane Wayss Staffen

A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Educação
Área de concentração: Cultura, Organização e Educação

Aprovada em

Banca Examinadora

Profº. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profº. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Davi, meu querido filho, a Gabriela (*In memoriam*) e a Sabrina (*In memoriam*), minhas queridas filhas, fontes de incentivo e inspiração para viver a vida da melhor forma que pudermos.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno, professora da Faculdade de Educação da USP, por escolher, entre tantos outros capazes, a mim como sua orientanda.

À Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos que concedeu horas de meu trabalho como professora da Educação Infantil para viabilizar a frequência aos créditos obrigatórios do Curso de Mestrado.

À Diretora Maria Lúcia Bussola Matumoto e à Orientadora Pedagógica Laudicéa de Barros Leite Pereira que incentivaram e oportunizaram junto às professoras do Instituto Materno Infantil João Lopes Simões parte da pesquisa de campo deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, pela oportunidade em realizar parte da pesquisa de campo nos Centros de Educação Infantil Mariana Graciola e Padre Jacó.

Ao Prof^o Dr. José Sérgio Carvalho e à Prof^a Dr^a Marieta Nicolau, pelo incentivo e interesse em fornecer subsídios teóricos a este trabalho.

Ao Prof^o Dr. Marcos Ferreira Santos, por lembrar de minha força interior nos momentos difíceis e pela sensibilidade de reconhecer meus momentos de superação.

À querida Solange Cleide Francisco que, muito mais que secretária do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, foi em muitos momentos um apoio amigo e tranquilizador.

À minha querida família, pelo incentivo e apoio, mesmo que, em muitos momentos, à distância, via telefone e internet.

“Eu acho que Deus ainda não acabou de fazer o mundo... porque o mundo não tem fim... Deus deve sempre estar fazendo mais coisas”.

Paulinho, 5 anos (apud PEREIRA, 2000)

RESUMO

STAFFEN, Luciane Wayss. **A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira.** 2007. 88 p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Este trabalho faz uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e busca compreender o que muda na prática dos professores após a leitura deste documento oficial. O objetivo é verificar como o Referencial aborda a questão da diversidade e como as professoras lidam com as questões decorrentes do acolhimento da diversidade religiosa na escola pública de Educação Infantil. Na fundamentação teórica, com leituras de textos de HORN e FARENZENA (2002), CERISARA (2001), CORAZZA (2001), RICOEUR (1988), AZANHA (1992) e CARVALHO (2004) procura-se fazer uma análise do texto do Referencial no que diz respeito à proposta de acolhimento da diversidade. Já com as leituras de EAGLETON (2005), PERROTTI (1990), BARBOSA (2003), DUBET (2003), BRASLAVSKY (2002), FISCHMANN (1998), LLUCH (1998), BENAVIDES (2002), DELORS (1998) procura-se identificar o conceito de diversidade, seu espaço na escola, e as implicações do acolhimento da diversidade religiosa no ambiente escolar. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas das redes municipais de São José dos Campos, SP, e de Itajaí, SC. A metodologia utilizada foi de pesquisa qualitativa (MARTINS, 2004) em que se utilizou um questionário-guia para facilitar o diálogo com educadoras e diretoras e a observação de situações no interior das unidades escolares pesquisadas. Como resultado verificou-se que as professoras apontam o Referencial como sendo um texto que pouco contribui para a prática do acolhimento da diversidade religiosa e que há a necessidade de se incluir na formação de professores conhecimentos especialmente do campo da antropologia e da sociologia, tendo em vista preparar estes profissionais para enfrentarem as questões e os conflitos decorrentes da diversidade religiosa nas escolas de Educação Infantil e na sua relação com as famílias dos alunos.

Palavras-chave: Currículos e programas. Diversidade cultural. Educação religiosa. Ensino infantil. Política educacional.

ABSTRACT

STAFFEN, Luciane Wayss. **The approach of diversity in the speech of National Curriculum of Reference for the Infantile Education and the reception of diferents religious in public schools of brasilian infantile education.** 2007. 88 p. Mestrado Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

This work analyses the National Curriculum of Reference for the Infantile Education and tries to understand what changes in teacher's practice after reading this official document.

The objective is to check how this Curriculum of Reference approaches the diversity subject and the way teachers deal with the matters resulting from the reception of the religious diversity in public schools of Infantile Education. In the theoretical basis, reading texts of HORN and FARENZENA (2002), CERISARA (2001), CORAZZA (2001), RICOEUR (1988), AZANHA (1992) and CARVALHO (2004), we attempted to analyse the text of this document about the diversity reception proposal.

Reading EAGLETON (2005), PERROTTI (1990), BARBOSA (2003), DUBET (2003), BRASLAVSKY (2002), FISCHMANN (1998), LLUCH (1998), BENAVIDES (2002), DELORS (1998), we tried to identify the diversity concept, its space in schools and the implications of the religious diversity reception in the school environment.

The field research was carried out in three schools from the municipal network of São José dos Campos, SP and Itajaí, SC. The methodology used was the qualitative research (MARTINS, 2004) in which a questionnaire was used to guide and facilitate the dialogue with educators and principals and the observation of situations inside the schools researched. The result was that teachers pointed out that the Curriculum of Reference does not contribute much to the practice of religious diversity reception and that there is the need to include the anthropology and sociology knowledge in the teacher's formation, to prepare these professionals to face matters and conflicts resulting from the religious diversity in Infantile Education schools and their relation with the students' families.

Keywords: Curriculum and programs. Cultural diversity. Religious education. Childish teaching. Educational Politics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
 2. CAPÍTULO I	
RCNEI: O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
2.1. APRESENTAÇÃO / PROBLEMA	12
2.2. O RCNEI.....	16
2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO DO RCNEI	18
 3. CAPÍTULO II	
DIVERSIDADE E ESCOLA	
3.1. A DIVERSIDADE.....	25
3.2. A DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	30
3.3. O ESPAÇO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA.....	36
3.4. O ACOLHIMENTO.....	39
 4. CAPÍTULO III	
A DIVERSIDADE RELIGIOSA EM TRÊS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
4.1. METODOLOGIA.....	44
4.2. DIVERSIDADE X DIFERENÇAS INDIVIDUAIS.....	47
4.3. DIVERSIDADE RELIGIOSA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	49
4.4. TEORIA X PRÁTICA.....	53
4.5. ESCOLA E FAMÍLIA.....	57
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
 REFERÊNCIAS.....	67
 ANEXOS.....	71

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que possui, além de grande território geográfico, uma grande variedade de expressões culturais, originárias de diferentes etnias que constituíram seu povo. As expressões artísticas, os costumes, as tradições, as religiões variam de região para região, desenhando um grande mosaico de diversidades.

Percebe-se que existem movimentos de pesquisa e de discussão sobre as diversidades aqui presentes. Algumas já possuem uma trajetória de pesquisa bem expressiva, outras estão somente no início. É o caso da diversidade religiosa que se apresenta e gera consequências entre grupos da escola, por exemplo.

De acordo com o que se pode observar na sala de aula, começa-se a levantar questões ligadas à diversidade religiosa dentro da escola e esta questão, atualmente vem sendo abordada com mais frequência. Tanto é que começa a existir um espaço facultativo para o Ensino Religioso dentro da grade curricular das escolas públicas de Ensino Fundamental. E este Ensino Religioso é justificado como relevante, pois nele haveria o espaço para se reconhecer uma das expressões humanas: a religião.

Partindo do pressuposto de que a religião faz parte do ser humano, decidiu-se investigar mais a fundo a questão da diversidade religiosa dentro da escola. Não a escola que possui o Ensino Religioso em sua grade curricular já estabelecido, mas na escola de Educação Infantil pública, onde o trabalho é organizado de forma diversa às outras fases escolares.

Considerou-se, então, como base do trabalho, verificar como o documento oficial da Educação Infantil pública brasileira, especificamente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, se encontra com a prática das professoras, no que compete à questão da diversidade religiosa na escola. Este documento é considerado relevante para esta fase da educação, pois ele está sendo usado como norteador, com diferentes graus de aplicação, na organização do tempo didático, do espaço escolar, das concepções de Educação Infantil.

O Referencial traz em seu conteúdo a diversidade religiosa. Este trabalho procura mostrar qual é o impacto de um documento oficial citar esta diversidade como presente dentro da escola de Educação Infantil pública e a mesma fazer parte da prática das professoras.

A pesquisa foi realizada dentro de três escolas municipais. Duas escolas do município de Itajaí, no estado de Santa Catarina, e uma escola do município de São José dos Campos, no estado de São Paulo. A escolha das escolas se deveu a dois fatores importantes: as diferentes localizações geográficas das duas redes municipais e as diferentes utilizações do referencial

na rotina pedagógica pelas três escolas. A investigação se constituiu de análise do documento oficial e do levantamento de informações junto às professoras acerca de seus planejamentos, rotinas, práticas e concepções de educação em que o tema diversidade religiosa estava presente. A metodologia utilizada foi de pesquisa qualitativa em que um questionário-guia serviu como facilitador inicial para o diálogo com as professoras.

Esta dissertação é o resultado desse trabalho de investigação iniciado em 2004 neste programa de pós-graduação e objetiva trazer subsídios para o debate acerca da diversidade religiosa no Brasil no que tange a Educação Infantil pública.

O primeiro capítulo apresenta o problema a ser investigado e descreve as principais características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. No capítulo seguinte a questão da diversidade é apresentada primeiramente através de autores que trabalham com o problema tanto no campo da antropologia quanto da educação, permitindo que se esclareça qual o significado que assume o termo nesta dissertação. Em seguida, buscou-se situar a diversidade religiosa no contexto da escola pública brasileira e qualificar o termo acolhimento presente no Referencial.

No capítulo terceiro, a diversidade nas três escolas pesquisadas é discutida a partir dos depoimentos e respostas de professoras, diretoras e coordenadoras que foram ouvidas na pesquisa. Procurou-se compreender o que os educadores entendem por diversidade, a sua inserção ou não nos programas de formação de professores, a relação entre teoria e prática, buscando verificar em que medida o Referencial se constitui em uma base efetiva para o desenvolvimento da prática pedagógica no que se refere à diversidade religiosa e, finalmente, aborda-se a questão considerando a relação entre família e escola.

Nas considerações finais, buscou-se sistematizar os principais aspectos da diversidade religiosa abordados e discutidos no decorrer da pesquisa.

2. CAPÍTULO I

RCNEI:

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. APRESENTAÇÃO / PROBLEMA

No ano de 1998 é lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Referencial...,1998), integrante da série de documentos que o governo federal produziu para a educação, tendo como antecessores os Parâmetros Curriculares Nacionais (Referencial...,1998, Vol. 1, p. 5), estes dirigidos ao ensino fundamental público. O RCNEI veio com a proposta de qualificar o atendimento às crianças na faixa etária de zero a seis anos, que freqüentam a escola pública de Educação Infantil.

Após uma trajetória de tradição histórica de atendimento à criança pequena no Brasil, “caracterizada por uma constante prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com funções de controle ou coordenação” segundo HORN e FARENZENA (2002), o texto constitucional de 1988 passa a ser

um marco para a (re) definição das políticas públicas para a Educação Infantil. Pela primeira vez a Constituição explicita como um dos deveres do Poder Público para com a educação da infância de zero a seis anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas, definindo claramente o dever do Estado no art. 208, inciso IV; no art. 7º, inciso XXV, garante o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita aos seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, dos zero aos seis anos (HORN & FARENZENA, 2002, p. 51-52).

As autoras esclarecem que a partir deste momento na história da educação brasileira, a Educação Infantil, tanto a pré-escola como a creche que também passa a ser considerada instituição educativa, tornam-se responsabilidade do Estado. Outros instrumentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI 8.969/90), a Lei Orgânica de Assistência Social (LEI 8.742/93) e a Lei de Diretrizes e Bases (LEI Nº 9.394/96) vieram para garantir um novo “entendimento da Educação Infantil como parte dos direitos à educação” (HORN & FARENZENA, 2002, p. 52).

A partir desta nova configuração legal a Educação Infantil passa a ser organizada, em termos de competências e responsabilidades da seguinte forma:

No que tange às atribuições dos níveis governamentais, como a Constituição Federal, reforçada pela Emenda 14/96, e com a LDB, a Educação Infantil foi apontada como uma das etapas da educação à qual os municípios devem conferir prioridade. No entanto, essa prioridade não exime a União e os estados de responsabilidades, os quais inclusive devem prestar assistência técnica e financeira aos municípios. Mais do que para a segmentação de ações, a legislação encaminha para uma atuação dos sistemas ou das redes de ensino em regime de colaboração – no planejamento, no financiamento, na normatização e no desenvolvimento de projetos e atividades (HORN e FARENZENA, 2002, p. 52).

Assim, por ter também responsabilidade técnica sobre a Educação Infantil brasileira, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) juntamente com seus órgãos normativos do sistema de ensino (COEDI – Coordenação Geral da Educação Infantil) passam a estabelecer

diretrizes e requisitos, contemplando, entre outros, aspectos referentes aos currículos, à formação de profissionais, ao número de crianças por docente, às instalações, aos equipamentos e à organização administrativa para a (re) integração das creches e pré-escolas aos respectivos sistemas de ensino (HORN e FARENZENA, 2002, p. 52).

Através de um grupo de profissionais, organizado pelo MEC, é feita uma versão preliminar do RCNEI, que no final de fevereiro de 1998 foi distribuído a 700 profissionais ligados à área da Educação Infantil, para que emitissem pareceres individuais e/ou institucionais acerca dos mesmos (CERISARA, 2001, p. 19). Segundo CERISARA, este

movimento já havia sido instalado com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, em seguida, com o ‘Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental’ (CERISARA, 2001, p. 19).

Ao MEC foram encaminhados então 230 pareceres provenientes de professores de universidades e especialistas de todo o país (Referencial..., 1998, Vol. 1, p.103). O RCNEI passa a ter sua configuração final e no mesmo ano de 1998 é apresentado à comunidade escolar pública brasileira.

Participaram da elaboração do RCNEI os seguintes profissionais (Referencial..., 1998, Vol. 1, p. 103):

Coordenação:

Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho

Elaboração:

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila

Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Sílvia Pereira de Carvalho, Vinício de Macedo Santos

Assessoria:

Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Izabel Galvão, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nélio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz, e 230 pareceristas (professores de universidades e especialistas de todo o país)

O Referencial é composto por três volumes divididos entre Introdução, Formação pessoal e social, e Conhecimento de mundo. Segundo a apresentação do então, Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (Referencial..., 1998, Vol. 1, 2 e 3, p.5), anexa no início de cada volume, o documento veio atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. A apresentação propõe que o documento seja um referencial para os professores e deve ser disponibilizado a todos os profissionais desta área de trabalho. Para o Ministério da Educação, o RCNEI precisa ser um documento que “aponte metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos...” e que “sirva como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Referencial..., 1998, Vol. 1, 2 e 3, p.5).

Segundo CORAZZA (2001, a) a escola de hoje, em que esta proposta do Ministério da Educação pretendia/pretende ser aplicada, é uma escola diferente de tempos atrás. Isto é, hoje o aluno não é mais visto somente como membro de uma escola pública. O professor precisa compreender o seu aluno de uma forma mais ampla. A autora cita um exemplo:

Hoje é preciso compreender uma aluna de escola pública também como uma menina, da geração infantil, branca, negra, heterossexual, homossexual, migrante da zona rural, somente filha, filha e catadora de lixo, católica, espírita, evangélica, etc. Ou seja, é preciso considerá-la como uma ‘linguajadora’ de muitas linguagens e ‘linguajada’ por várias outras. Como ocupante de múltiplas posições discursivas e de diferentes posições de sujeito. Como uma menina escolarizada, constituída por vários discursos, simultaneamente diferentes e, às vezes, sobrepostos ou conflitantes. Como uma subjetividade ‘mestiça’, não mais unitária, e nem centrada, seja na classe, no gênero, na nacionalidade (CORAZZA, 2001, a, p.28).

CORAZZA (2001, a, p.28) nos coloca que o mundo, suas relações, identidades, concepções e práticas educacionais são diferentes de, por exemplo, 30 anos atrás, quando o trabalho pedagógico se constituía sobre pedagogias tradicionais, de origem liberal ou de base marxista. Hoje existem outras perspectivas em relação a educação. Estas perspectivas são integrantes de uma visão pós-estruturalista/pós modernista, que está sendo adjetivada como ‘cultural’. “‘A pedagogia’ é entendida menos ‘pedagogicamente’ e cada vez mais em termos ‘culturais’” (Idem). Estes termos nos levam a compreender que a ‘pedagogia’ não ocorre somente entre os muros da escola. Mas sim, “em todo o espaço social em que os saberes são construídos, relações de poderes vividas, experiências são interpretadas, verdades são disputadas” (Idem).

O RCNEI, em seu discurso que pretende se aproximar desta visão cultural da pedagogia atual, propõe aos profissionais da educação realizar um trabalho que respeite e *acolha* a diversidade cultural brasileira dos alunos e que o professor “possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições” (Referencial..., 1998, Vol. 1, 2 e 3, p.7). Pretendendo também, abrir a possibilidade da família e sua cultura serem fatores importantes no planejamento das aulas.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (Referencial..., 1998, Vol. 1, 2 e 3, p.7).

O texto sugere que as diversidades precisam ser *acolhidas* de uma maneira geral pela instituição, “que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades”, (Referencial..., 1998, Vol 1, p. 14). E acolhidas particularmente pelos professores, quando considera-se “uma proposta aberta, flexível e não obrigatória” e “o uso deste Referencial só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados” (Idem). Em que medida o Referencial como documento oficial, considerando-o importante por procurar regulamentar em termos de qualidade a Educação Infantil brasileira (Idem), subsidia a concepção de *acolhimento* da diversidade e a prática de professores das escolas públicas de Educação Infantil?

No seu texto, o RCNEI aponta alguns exemplos de *diversidade* que julga importante serem considerados no ambiente escolar. São eles: *diferentes culturas e valores, diferentes crenças sobre educação de crianças, diferentes estruturas familiares, crianças com diferentes necessidades especiais*.

Visando delimitar o objeto deste trabalho, toma-se como um recorte mais específico de diversidade, o *acolhimento* das *diferentes crenças religiosas* nas escolas que se utilizam do RCNEI como instrumento de trabalho. Sabemos que o Brasil, por ser um país historicamente de migração, tem representantes de diversas religiões. Seria possível observar o *acolhimento* ou não pelas escolas das diferentes expressões religiosas representadas por seus alunos? Como seria feito?

É importante apontar que este trabalho não tem a intenção de demarcar problemas que se encontram somente na Educação Infantil. Toma-se a Educação Infantil como mais um espaço do universo escolar. A partir do momento que a criança entra na escola, de Educação Infantil ou fundamental, ela está participando do processo de escolarização que tem suas raízes históricas, seu espaço dentro da organização da sociedade, seus valores, seus rituais, suas idéias, seus processos internos organizacionais como agrupamentos, divisão do tempo e do espaço, etc. Portanto, acredita-se que na Educação Infantil se pode observar também questões que envolvam o *acolhimento das diferentes crenças religiosas*.

2.2. O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a apresentação do Ministro da Educação (Referencial..., 1998, Vol. 1, 2 e 3, p.5) já citada anteriormente, o RCNEI tem como meta ser um “guia de reflexão” para a comunidade escolar, que visa “o desenvolvimento integral da identidade da criança” e que “respeite a diversidade cultural brasileira”. Através de seus três volumes, propõe-se superar modelos ainda utilizados na Educação Infantil pública, como os de caráter “assistencialista das creches” ou “da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (Referencial..., 1998, Vol. 1, 2 e 3, p.5).

Verificamos que o documento objetiva ser uma nova referência, adequada e eficiente nas redes de educação, mesmo que,

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de Educação Infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (Referencial...,1998, Vol 1, p. 14).

O volume 1 é um documento de Introdução que se propõe a “apresentar uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando suas concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional” (Referencial...,1998, Apresentação,Vol. 1,2 3, p. 7). No bloco “A instituição e o projeto educativo” encontramos, dentro do item “Parceria com as famílias”, o sub-item “Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação de crianças” (Idem). Neste texto, a população brasileira é caracterizada como possuidora de pluralidade cultural, composta pela diversidade de etnias, crenças, costumes, valores. “Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminações e as atitudes não preconceituosas ” (Idem).

O Referencial procura apontar qual o sentido que quer conferir ao termo *acolhimento*. Quando cita, “assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro” (Idem). Acrescentando ainda que as instituições de Educação Infantil “devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (Idem).

O volume 2 tem o tema Formação Pessoal e Social que pretende verificar os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Neste volume encontramos um bloco de conteúdo a ser trabalhado com crianças de zero a três anos e outro voltado para crianças de quatro a seis anos. Nos conteúdos para crianças de quatro a seis anos o segmento “Respeito à Diversidade” (Vol. 2, p. 41) afirma que “o respeito à diversidade deve permear as relações cotidianas”, sugerindo ao professor e à escola “criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho”.

O volume 3 apresenta o tema Conhecimento de Mundo que se refere aos eixos de trabalho da Educação Infantil: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Neste volume, encontramos no eixo Natureza e Sociedade, o bloco “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar” (Vol. 3, p.181) com a seguinte orientação didática: no trabalho com os conteúdos deste eixo se inclui

“o respeito às diferenças existentes entre os costumes, valores e hábitos das diversas famílias e grupos, e o reconhecimento de semelhanças”. E continua com a indicação do que *deve ser* evitado: “deve se ter sempre a preocupação para *não expor as crianças a constrangimentos e não incentivar a discriminação*” (p. 182).

Vale ainda acrescentar que há uma sugestão de organização de tempo para todos os eixos de trabalho (Vol. 1, p.54). Nessa organização os eixos são distribuídos entre Atividades Permanentes (p. 54), Sequência de Atividades (p. 56) e Projetos de Trabalho (p. 57). Desta forma há um modelo de estrutura para o tempo didático que envolve uma “rotina de cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem orientadas” (Vol 1, p. 54).

2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO DO RCNEI

Apesar do discurso do RCNEI se colocar como apenas uma referência para a busca da qualidade da Educação Infantil no país, de ser uma proposta flexível e não obrigatória, ele é um discurso pedagógico oficial e que, como o próprio texto diz, distribuído por todo o território nacional (Referencial...,1998, Vol. 1, 2 e 3, p. 5). Portanto, acredita-se, que este texto gera implicações no que se refere às práticas pedagógicas em algumas redes e instituições escolares com maior ou menor ênfase.

A construção do texto do RCNEI se organiza na intenção de caracterizar-se como referência e que almeja levar a comunidade escolar a pensar sobre suas práticas perante a diversidade. Sejam estas positivas, que *acolham*, ou negativas, que geram preconceitos ou atritos entre família e escola. Como o próprio texto se utiliza do termo “referência” e diz-se uma proposta aberta, não procura detalhar situações que possam surgir na prática pedagógica diária. Apenas expressões mais amplas como por exemplo “respeito aos vários tipos de estruturas familiares” (Referencial...,1998,, Vol 1, p. 76), “acolhimento das diferentes culturas” (p.77) são freqüentes no decorrer do texto.

Pode-se considerar também que o RCNEI se torna vago para o uso dos professores que atuam efetivamente nas escolas, planejando suas aulas e constituindo suas práticas pedagógicas diárias. É possível encontrar abreviações, idéias abstratas, ou até citações de teorias que não explicitam efetivamente como o professor pode fundamentar sua prática em sala de aula, quando trata da diversidade e do conceito de *acolhimento*.

Talvez as abreviações que o RCNEI contém, sejam frutos intencionais dos autores no momento de sua escrita. Pode-se pensar em uma intencionalidade de tornar o texto *vago* ou *aberto o suficiente* para oportunizar ao professor constituir sua prática sem ter o RCNEI como um *livro de receitas* ou apenas uma *lista de atividades*. Como cita RICOEUR

Contudo, o que é verdadeiro das condições psicológicas, também o é das condições sociológicas da produção de texto. É essencial a uma obra literária, a uma obra de arte em geral, que ela transcenda suas próprias condições psicossociológicas de produção e que se abra, assim, a uma seqüência ilimitada de leituras, elas mesmas situadas em contextos sócio-culturais diferentes. Em suma, o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler (RICOEUR, 1988, p.53).

O RCNEI não tem intenção de ser uma obra de arte, nem assim o consideramos, pelo contrário, apresenta-se como um texto técnico, com a sua finalidade de orientar práticas pedagógicas. Mas parece interessante utilizar o conceito de recontextualizar de RICOEUR, citado acima, para pensarmos sobre o *acolhimento* que o RCNEI propõe.

Assim, podemos pensar o termo *acolhimento* desdobrando-se em sentidos diferentes. Acolher, no sentido de ter todos os diferentes alunos, em um só local, escola, significaria *conviver* ? Ou significaria apenas *tolerar*? Parece, neste momento que o sentido vago do RCNEI, quando aborda o *acolhimento da diversidade, de diferentes religiões*, abre possibilidade para o professor constituir sua prática, tanto no sentido da vivência plural, como no sentido da tolerância, ou até da homogeneização das diferenças. A escola pública, desde que tenha número de vagas em aberto, acolhe ou matricula as crianças de todas as famílias que a procuram. Portanto, o *acolhimento de diferentes crianças* de certa forma já é garantido pela organização das Secretarias Municipais de Educação e pelas leis vigentes no país.

Neste momento também podemos pensar se realmente o discurso oficial do RCNEI é *democrático, significativo e transformador no acolhimento das diferenças* como pretende ser:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho” (Referencial...,1998, Vol.2, p.41).

É interessante contrapor o texto vago que traz o *acolhimento* com o detalhamento que o RCNEI faz quando cita outros itens que considera importantes para se estabelecer uma escola de qualidade. Por exemplo, itens como *acessibilidade dos materiais e segurança do espaço e materiais* (Vol 1, p. 71 e 72), “é preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças” ou “é imprescindível o uso de materiais resistentes, de boa qualidade e testados pelo mercado, como vidros e espelhos resistentes, materiais elétricos e hidráulicos de comprovada eficácia e durabilidade” ou “os brinquedos devem ser seguros (seguindo as normas do Inmetro)”. O RCNEI nos mostra somente um tipo de espaço que espera da escola de Educação Infantil: salas, móveis, materiais diversos e brinquedos aprovados pelo mercado. Claro que aqui não se questiona a segurança do ambiente onde as crianças ficam, mas a restrição a um tipo de espaço educativo.

Não há no texto referência à própria *diversidade* de espaços físicos educacionais, mesmo que no RCNEI apareçam fotos de crianças indígenas (Vol. 1, p. 10 e p. 76 e Vol. 2, p. 66) ou crianças que podem ser provenientes da zona rural (Vol 3, p. 177) ou crianças de comunidades pescadoras (Vol. 3, p. 183). Enfim, não há referências a escolas e grupos de crianças com características diversas das escolas e grupos de alunos pertencentes a grandes centros urbanos tão bem retratadas com fotos em todos os volumes do Referencial. Há exemplos de escolas muradas (Vol 2, p. 13, Vol 3, p. 23), com chão concretado (Vol. 1, p. 74 Vol 3, p. 206), em meio aos prédios de uma grande cidade (Vol. 2, p.44, Vol. 3, p. 174 e p. 231), grupos de alunos na feira (Vol. 1, p. 42, Vol. 3, p. 219).

Nesse momento, através de um exercício de distanciamento do texto, pode-se questionar se há espaço no RCNEI, mesmo que os autores desejassem *incluir* ou *acolher a todos*, para as escolas que fogem do padrão que o documento oficial traz como qualidade de atendimento à Educação Infantil. Segundo RICOEUR, “graças ao distanciamento pela escrita, a apropriação não possui mais nenhum dos caracteres da afinidade afetiva com a intenção de um autor” (1988, p. 58) e, finalmente, “o distanciamento é a condição da compreensão” (1988, p. 59).

Há ainda outros exemplos de *pormenorizações* que se podem contrapor com a característica vaga do RCNEI em relação ao *acolhimento*. No Volume 3 há um evidente detalhamento nos eixos de estudo que constituem o currículo de Educação Infantil. Eixos como *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática* são organizados em “idéias e práticas correntes”, “a relação entre a criança e o referido eixo”, “objetivos”, “conteúdos”, “orientações gerais para o professor”, “observação, registro e avaliação formativa”.

Verificamos que nos três volumes estes termos podem ser encontrados. Mas somente nos dois primeiros se procura expor a definição dos autores. Como podemos ver, por exemplo, no fragmento do texto *Características do RCNEI* (Referencial...,1998,, Vol. 1, p.14): “considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira”. Neste fragmento, instituição escolar e professores tem a orientação de que *devem* respeitar a pluralidade, mesmo que, por outro lado, não seja explicado o que significa na prática.

Quando o RCNEI procura reconhecer em seu discurso a heterogeneidade em algumas instâncias que podem existir no contexto escolar, passa a orientar através de uma postura de valores. Pretendendo talvez motivar um processo de mudança na prática pedagógica das escolas dentro de um padrão esperado, confortável, simplificado. Talvez aí esteja a razão de alguns segmentos do texto serem tão detalhados.

Na proposta “acolhimento das diferentes crenças” o RCNEI pode nos fazer pensar como os professores estão lidando com a diversidade de crenças dentro da sala de aula. Existindo a heterogeneidade, as crianças são parte desta e também são personagens principais do ato educativo. É possível educar levando em conta as diferentes crenças? O Referencial espera uma ação ideal? Parece que seu discurso é concebido mais através de um ideal imaginado de mudança de realidade do que de um real plano de ação. Há uma abordagem real ou simplesmente procura-se tolerar? RICOEUR aborda a questão da intolerância da seguinte forma

Todo o grupo apresenta traços de ortodoxia, de intolerância à marginalidade. Talvez nenhuma sociedade radicalmente pluralista, radicalmente permissiva, seja possível. Em algum setor há algo de intolerável, a partir do qual surge a intolerância. A intolerância começa quando a novidade ameaça gravemente a possibilidade, para o grupo, de reconhecer-se, de reencontrar-se (RICOEUR, 1988, p. 70).

Uma outra perspectiva que podemos considerar no estudo do RCNEI é quanto ao mesmo possuir descontinuidades entre teoria e prática, ou, entre texto e realidade. Em AZANHA (1992) se encontra uma contribuição importante para pensarmos a questão das descontinuidades. O autor nos alerta acerca da existência de um estilo de investigação que vem se observando nos estudos sobre a área de educação (AZANHA, 1992, p. 42). Este estilo se caracteriza pelo que o autor chama de “abstracionismo pedagógico” (p. 41-56), “entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais” (p. 41). O autor delimita este estudo, citando que não está se referindo às “noções de “abstrato” e de “concreto” na sua longa e complexa história filosófica desde os gregos até hoje” (p. 43) e também não tem intenção de fazer

“exame da abstração enquanto operação intelectual ou processo psicológico e do seu papel no conhecimento” (Idem). AZANHA está interessado no

processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via - ingênua ou astuciosa - da discussão abstrata transvestida de discussão teórica. É, pois, no seu sentido negativo que nos referimos à abstração, isto é, no sentido de ela *separar*, tomar como *autônomos e independentes*, aspectos dos objetos (no seu significado amplo) que não são separáveis porque, como disse Husserl, são essencialmente “conteúdos dados ao mesmo tempo” numa relação de parte-todo, de modo que sua separação elimina a própria possibilidade de conhecimento (AZANHA, 1992, p. 43).

Segundo o autor, o abstracionismo pedagógico é uma forma pretensiosa de descrever abstratamente, *também*, a realidade da educação brasileira, através de uma linguagem de argumentos. Com frequência esta linguagem se torna um jargão, que passa a ser utilizado como lei geral para explicar como a escola é hoje, banalizando e fragmentando relações entre fatos históricos que constituíram nossa sociedade. Por exemplo, no Vol. 1 do RCNEI, item *Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças*, o discurso ali encontrado pode se caracterizar como um jargão, no sentido que lhe atribui AZANHA, para os professores quando se lê

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor como para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas (Referencial...,1998, Vol 1, p. 77).

ou “evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo” (Vol. 1, p. 78).

Mais uma vez o discurso pode se tornar vago para o professor, quando nele não há nenhuma referência histórica às questões da diversidade cultural. Assim, “... desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas” (AZANHA, 1992, p. 42)

O teor vago do fragmento do RCNEI que reproduzimos acima, também pode ser observado nos três volumes do mesmo quanto à questão do acolhimento das diferentes crenças na escola. Observa-se que não há inclusive referências sobre as religiões difundidas e seguidas pela população brasileira. “Os estudos que veiculam a tese são desacompanhados das laboriosas descrições indispensáveis e substituídas pela superficialidade abstracionista que ignora a riqueza do real, classificando-o por meio de esquemáticas contrafações teóricas” (p. 53). O que podemos observar no segmento a seguir

Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas (Referencial...,1998, Vol. , p, 77).

Outro aspecto que AZANHA aponta é que o texto pedagógico “do ponto de vista descritivo, pouco ou nada informa sobre a realidade de que trata” (1992, p.49). Mesmo que o RCNEI traga explícito a partir de quando foi colocado à disposição dos professores brasileiros, após a LDB da Educação Nacional de 1996, (Referencial...,1998,, Vol. 1, 2 e 3, p. 5,), lançado em 1998, é possível ser aplicado “quase que sem restrições a outras épocas e outras sociedades” (AZANHA, 1992, p. 47).

Esta característica do texto, segundo AZANHA (Idem) ocorre pelo texto ser construído através do “formalismo de sua enunciação”. Neste momento é interessante citarmos a observação que o autor faz sobre um fragmento de texto pedagógico que ele utilizou para ilustrar seu pensamento. Esta observação parece ser pertinente aos fragmentos do Referencial com *características atemporais*:

O que, por exemplo, no trecho citado, nos permitiria identificar a escola brasileira num dado momento histórico, distinguindo-a da escola boliviana ou da francesa ou de outras tantas? Nada! No entanto, o próprio Marx já havia advertido contra essa metodologia transempírica: ‘É necessário que em cada caso particular, a observação empírica mostre nos fatos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e a política e a produção’ (K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã I*, Lisboa, Editorial Presença/ Martins Fontes, s.d., p.24, apud AZANHA, 1992, p, 47).

Ainda pensando sobre a relação do discurso oficial e a prática pedagógica podemos nos reportar também a CARVALHO (2004, p. 437), quando este autor chama a atenção sobre o “frequente descolamento entre a reflexão sobre os conceitos difundidos e a consideração das práticas correntes nas unidades escolares”. O autor afirma que as principais diretrizes educacionais como “educação para a democracia e os direitos humanos”, “educação para a cidadania” não são garantias suficientes, apenas pelo fato de estarem constando em um documento oficial e serem transmitidas à comunidade escolar. E vai além,

pelo contrário, não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação(CARVALHO, 2004, p.437).

Segundo o autor, o cotidiano escolar e as ações educativas comprometidas com os ideais e valores da cidadania, promovem mais mudanças na realidade do que o discurso impresso no papel. Assim, o autor evidencia a importância da formação continuada dos educadores, vinculada à inserção do profissional em seu contexto de trabalho, isto é, a escola, o grupo de professores e alunos. Uma formação continuada poderia ser espaço de discussão, análise e avaliação do discurso oficial, procurando estabelecer e priorizar práticas pedagógicas democráticas e significativas de transformação. Não se estaria somente *reciclando* o repertório de discursos educacionais dos professores com planos e projetos vindos de fora da escola.

3. CAPÍTULO II

DIVERSIDADE E ESCOLA

3.1. A DIVERSIDADE

Quando verificamos no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (BUARQUE DE HOLLANDA FERREIRA, 1943), encontramos o substantivo *diversidade* como sendo “qualidade daquilo ou daquele que é diverso; variedade; diferença; dessemelhança”. Seguindo na pesquisa, *diverso* é classificado como adjetivo “diferente; vários; alterado; discordante; que oferece vários aspectos”. Mas como a diversidade é contextualizada dentro do mundo, vinculada à vida das pessoas, às suas organizações sociais, à cultura? EAGLETON (2005) nos ajuda a situar a diversidade dentro de uma perspectiva contemporânea e cultural quando diz:

Pluralizar o conceito de cultura não é facilmente compatível com a manutenção de seu caráter positivo. É muito simples ter entusiasmo pela cultura como autodesenvolvimento humanístico, ou mesmo, digamos, pela cultura boliviana, já que qualquer formação complexa dessa espécie forçosamente inclui várias características benignas. Mas tão logo se começa, num espírito de pluralismo generoso, a decompor a idéia de cultura para abranger, digamos, a “cultura das cantinas de delegacias de polícia”, a “cultura sexual-psicopata” ou a “cultura da máfia”, então fica menos evidente que essas sejam formas culturais a ser aprovadas simplesmente porque são formas culturais. Ou, na verdade, simplesmente porque são parte de uma rica diversidade dessas formas (EAGLETON, 2005, p.28).

Talvez possamos visualizar, depois da leitura de EAGLETON, a pluralidade cultural ou diversidade como característica da sociedade que pode desdobrar-se em dois caminhos. Um em que o diferente é curioso, enriquecedor. Outro caminho que se apresenta como ameaça, desestabilizadora ao que é considerado certo, confortável, de valor, ético. Portanto, nos parece aqui, que falar, pensar e agir sobre e com a diversidade pode se tornar desconfortável ou conflitante. Reforça-nos este pensamento, EAGLETON, quando ele amplia sua visão sobre a diversidade cultural ou o pluralismo, citando Edward Said, “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas” (EAGLETON, 2005, p.28-29).

Esta concepção de cultura nos parece abrir possibilidades muito ricas para abordarmos a questão da diversidade cultural e da religiosa em particular, que é o tema dessa dissertação.

Primeiramente nos permite sair do labirinto em que o chamado relativismo nos coloca quando, seus adeptos

optam por permanecer caudatários da objetividade neutra, pseudo-isenta e, ao mesmo tempo, autoritária da via etnográfica, malgrado as dificuldades que a pesquisa de campo impõe a qualquer pesquisador. É bem verdade que se empenham em construir – e, de fato, o fazem – um amplo espectro de diferenças que se bastam a si mesmas, que se imitam e se rivalizam mutuamente. Produzem diferenças de diferenças. O que não conseguem é articulá-las a processos gerais de identificação e universalização que, desde sempre, marcam a diáspora sapiential. (CARVALHO, 2003, p.9-10).

Não se trata de ignorar a diversidade cultural em que se apresentam realidades social e historicamente situadas. Trata-se antes de compreender a diversidade das sociedades humanas para acessar a unidade do gênero humano, tal como nos indica LÉVI-STRAUSS (LÉVI-STRAUSS apud CARVALHO, 2003, p. 11). Se existem aqueles que desenvolvem suas práticas e pensam o mundo tendo a si próprios como centro do universo e da verdade, eliminando a alteridade, para os relativistas, as culturas são unidades auto-suficientes; um em si, fechados em si mesmos e coerentes. Nesta perspectiva, a cultura se assemelha à “fábrica da ordem”, como a denominou BAUMAN (BAUMAN, 1998 apud CARVALHO, 2003, p. 8), na medida em que cada qual se fecha em seus valores e crenças, eliminando qualquer possibilidade de diálogo, pois o outro lhe aparece como ameaça.

No entanto, como nos mostra LÉVI-STRAUSS (LÉVI-STRAUSS apud CARVALHO, 2003, p. 9), toda a cultura está permanentemente envolvida num processo de bricolagem, que se define basicamente pela ausência de um projeto que ajuste, de modo linear e causal, meios a fins. Como diz CARVALHO (2003, p. 9), “nela (bricolagem) se desfazem as dualidades entre arte e ciência, ciência e mito, razão e desrazão. Seu papel é criar signos e significados valendo-se de resíduos culturais acabados, imprimindo-lhes rearranjos e reorganizações”. Nesta acepção, a cultura é a expressão da liberdade de espírito, sede da criatividade e da inovação incessantes, não a “fábrica da ordem”, da arrogância, da xenofobia e da intolerância.

Se existem e é certo que existem, diferenciações sócio-histórico-culturais, é necessário que estas sejam inseridas em contextos que não se esgotam em si mesmos. Essas diferenciações são estratégias locais que garantem a reprodução de grupos e de comunidades determinadas, embora estejam vinculadas a processos gerais e universais. Ou, como sintetiza CARVALHO:

Se nos pusermos de acordo que diferenciações implicam sempre em não-identidades no espaço e não-coincidências no tempo, todo o conjunto diferencial planetário é tributário de uma unidade mais profunda e inalienável, ou seja, a nossa própria historicidade sapiencial, uma velha senhora com idade presumível de 130 mil anos. (CARVALHO, 2003, p. 18)

Finalmente, cabe ainda referir que não apenas diferentes sociedades ou grupos humanos, mas dentro de cada qual, existem distintos agrupamentos que por desenvolverem estratégias diversas visando a sua reprodução, apresentam diferenças culturais sem que estejamos diante de uma somatória de sub-culturas fechadas em si mesmas sem relação entre si. Que esta relação possa ser de dominação-subordinação, este aspecto não subtrai o caráter relacional em que se definem as culturas até hoje produzidas. Neste sentido, cabe-nos insistir no diálogo e no pertencimento de todos à unidade em que se afirma o gênero humano.

Ao mesmo tempo, cabe registrar o caráter dinâmico da cultura e um exemplo, encontramos na forma como a percepção e vivência da infância na Europa e posteriormente no Brasil, sofreu alterações substantivas, e de como tais alterações se relacionam com o advento da escola.

Apoiando-se no estudo de ARIÈS (ARIÈS, 1978) PERROTTI (1990, p. 88), nos informa que as crianças na Idade Média misturavam-se com os adultos, com a sociedade assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, aproximadamente aos sete anos de idade. A partir do século XV a burguesia começa a configurar-se. Observa-se que os indivíduos passam a se aproximar pela semelhança moral e pela identidade de seu estilo de vida. Esse novo grupo se retira da “sociedade polimorfa” (ARIÈS, 1978 apud PERROTTI, 1990, p. 89), organizando-se à parte, entre famílias fechadas, habitações para a intimidade, bairros novos. Um dos movimentos observáveis neste momento histórico e de extremo significado é a retirada das crianças da sociedade. Elas passam a ser confinadas em espaços domésticos e em escolas, em internatos preocupados com um ambiente homogêneo. Assim as crianças deixaram de ter a experiência direta com a própria cidade e suas multiplicidades.

As escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Mas, a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino popular para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram. Os jogos e as escolas, inicialmente comuns ao conjunto da sociedade, ingressaram então num sistema de classes. Foi como se um corpo social polimorfo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades - as famílias, e por alguns grupos maciços -, as classes (ARIÈS, 1978, p. 278 apud PERROTTI, 1990, p. 89).

PERROTTI escreve sobre a perda de autonomia e liberdade das crianças através do processo de privatização da infância. A infância passa a deixar de fazer parte integrante da sociedade. A burguesia, através de seus ambientes de *confinamento* (PERROTTI, 1990, p. 89), utiliza a disciplina como instrumento para instituir o seu modelo e garantir a sua própria reprodução.

Com o processo burguês de privatização, diversidade e autonomia acabam tendo que ceder parte de seus terrenos à uniformidade e ao controle dos espaços privados. Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas, sobretudo, altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política (PERROTTI, 1990, p. 92).

Assim, as crianças são impedidas de se relacionar com a “diversidade da polis” (p.89).

No século XIX observa-se que as instituições escolares passam a ter um “certo relaxamento da antiga disciplina escolar” (p.91). Este relaxamento era possível em consequência de alguns aspectos constitutivos da escola desse período histórico. Como ela se afinava com o espaço doméstico e com os valores dominantes burgueses, freqüentar a instituição escolar significava para a criança a “observação obrigatória de regras e padrões que obedecem a uma lógica que não é necessariamente a de seus desejos e interesses próximos, e tampouco a dos interesses gerais da sociedade” (Idem). Conclui o autor que o pouco de espaço de resistência que a criança tinha ao modelo burguês no mundo moderno, foi reduzido mais ainda. Assim, à medida que a criança observa regras e padrões impostos pela instituição escolar, há uma diminuição de organização cultural autônoma da infância no espaço público da cidade.

PERROTTI ainda complementa seu pensamento fazendo uma análise sobre o contexto brasileiro. O autor afirma que “o Brasil não se enquadra ainda totalmente no modelo educacional burguês” (p. 92). As crianças brasileiras, em sua maioria, passam de quatro a cinco horas diárias na escola. O confinamento em instituições escolares é muito mais freqüente em países de 1º Mundo. Aqui, quando o confinamento ocorre, divide o tempo diário da criança entre espaços escolares e espaços domésticos, mais comumente nos grandes centros urbanos. Ainda assim, observa-se “grupos infanto-juvenis brincando e produzindo cultura nas ruas, em situações em alguns aspectos semelhantes às descritas por Ariès, e que correspondem a períodos que na Europa precedem a vitória da ordem burguesa” (Idem).

PERROTTI afirma que no Brasil o *confinamento* é uma “tendência em franca ascensão” (p.93). Devido a vários fatores como violência urbana, entrada da mulher no

mercado de trabalho, invasão da cidade pelo automóvel, ocupação indiscriminada das áreas livres pela corrida imobiliária, os adultos estão pressionando cada vez mais para que sejam criadas instituições que mantenham a criança, diariamente, por mais tempo dentro de suas dependências.

O *confinamento* é visto pelos pais de diferentes classes sociais e matizes ideológicos como uma solução para a infância. Esta passa a ser um “problema” a ser assumido pela instituição escolar e, nos segmentos sociais de maior renda, o confinamento já referido, se estende para outras instituições como as academias de ginástica, os clubes esportivos fechados, as escolas de idiomas estrangeiros e os condomínios residenciais.

Parece que há uma necessidade de delimitar a infância, de disciplinar a criança dentro de um padrão esperado, de categorizá-la em um grupo uniforme. Talvez a origem desta necessidade seja aquela apontada por EAGLETON: “para que o Estado floresça, precisa inculcar em seus cidadãos os tipos adequados de disposição espiritual” (...) “a cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado” (EAGLETON, 2005, p.16-17).

A criança envolvida no processo de *confinamento* passa a ter dificuldades em lidar com diversidades constituintes da sociedade e coloca-se à parte dos processos de construção de sua autonomia. O confinamento produziu “importante alteração política na vida de crianças e jovens. Encerrada no mundo da família e das instituições especializadas, como a escola, à medida que ganha em proteção, a infância vai perdendo autonomia, liberdade” (PERROTTI, 1990, p. 90).

Fora da escola se observa uma sociedade que apresenta uma gama de diversidades culturais, de “subculturas que se imbricam” (BARBOSA, 2003, p. 21) e que muitas vezes nos confundem a respeito de quem nós próprios somos.

A palavra “cultura” (...) “agora significa a afirmação de uma identidade específica – nacional, sexual, étnica, regional – em vez da transcendência desta. E já que essas identidades todas se vêem a si mesmas como oprimidas, aquilo que era antes concebido como um reino de consenso foi transformado em um terreno de conflito. Cultura, em resumo, deixou de ser parte da solução para ser parte do problema. Não é mais um meio de resolver rivalidades políticas, uma dimensão mais elevada ou mais profunda na qual pudéssemos encontrar um ao outro puramente como humanos (EAGLETON, 2005, p.60-61).

EAGLETON (2004) procura ainda refletir como a sociedade pós-moderna lida com a questão da diversidade cultural dentro de si. O autor, numa perspectiva crítica, define o

chamado “mundo pós-moderno” como sendo aquele em que o elemento compartilhado por todos é, paradoxalmente, a defesa mais ferrenha das suas especificidades. Vai além, quando afirma que “o que é comunitário e aconchegante para alguns pode ser insuportavelmente tribal para outros” (EAGLETON, 2004, p. 10).

Ainda segundo o autor, a cultura desempenha um importante papel na sobrevivência do ser humano. Ter cultura é o que nos liga a todos os outros, o que nos dá características universais. Aprender a linguagem, reconhecer-se entre parentes, aprender práticas de cuidar uns dos outros, são exemplos do que a cultura faz por nós. Por outro lado, ela é fonte de divisões quando desempenha papéis de transformação da sociedade. Cita como exemplo, os movimentos de esquerda inovadores como o feminismo, a militância étnica, o nacionalismo revolucionário que levaram à discussão política e às transformações da sociedade com características culturais arraigadas.

A cultura nesta perspectiva, se constitui em uma via de duas mãos. Ora ela prepara o indivíduo para sobreviver na sociedade, ora o instrumentaliza para contestar, visualizar possibilidades de mudança e buscar colocá-las em prática no próprio contexto em que vive.(EAGLETON, 2004). A diversidade cultural por sua vez, ao mesmo tempo que expressa a multiplicidade de possibilidades do viver uns com os outros, pode fundamentar todo tipo de xenofobia, preconceito e intolerância quando vivida como algo fechado em si mesmo e erigida em verdade natural; em verdade descolada de qualquer prática social específica. Quando se ignora que a diversidade de formas sociais, de valores e normas não é percebida e vivida como um elemento diferencial que, como diz CARVALHO (2003), é tributário de uma unidade mais profunda e inalienável que é a história humana. História esta que se nos inclui também nos ultrapassa enquanto indivíduos, grupos ou classes sociais.

3.2. A DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A diversidade, a partir dos anos noventa, tem sido tema recorrente na literatura voltada às escolas e profissionais que nelas trabalham. Tanto temas como questões raciais, diversidade sexual, educação para indígenas como a diversidade religiosa estão sendo freqüentemente abordados por aqueles que pretendem entender a realidade escolar, bem como trabalhar com as variantes que nela são percebidas. Podemos encontrar exemplos em edições

nacionais e internacionais de livros e revistas, em seminários regionais e em conferências internacionais.

Para BARBOSA (2003.p.21)

A multiculturalidade é o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo. Os códigos europeus e o código branco norte-americano não são os únicos válidos, apesar de serem os mais valorizados nas escolas por razões fundadas na dependência econômica que se fortifica com a dependência cultural. A preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade, o interculturalismo nos leva necessariamente a considerar e respeitar as diferenças evitando uma pasteurização homogeneizante na escola (BARBOSA, 2003, p. 21).

Entende-se aqui, que esta pausterização homogeneizante à que se refere a autora, resulta do etnocentrismo que tem caracterizado o pensamento dominante nas sociedades ocidentais a partir do século XIX, período áureo do colonialismo europeu na África e na Ásia e que permanece atuante no mundo contemporâneo.

Neste sentido, observa-se crescentes conflito entre a diversidade e o processo de homogeneização promovido pela escola. Uma das consequências pode se configurar como exclusão. DUBET (2003) traz no texto “A Escola e a Exclusão”, artigo publicado originalmente em francês na revista *Éducation et Sociétés*, (nº 5, p. 43-57, 2000/2001), uma retrospectiva histórica, afirmando que “a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar do aluno” (DUBET, 2003, p. 29).

Ele começa citando a escola republicana na França. Nela seus fundadores não tinham a preocupação com a formação profissional e a economia. A preocupação maior era ter uma escola apoiada no projeto de instalar uma cidadania nova e na legitimidade das instituições republicanas, através da instauração de uma consciência racional e um sentimento nacional. Havia a preocupação de se ter uma escola laica capaz de fazer a França entrar na modernidade.

As minorias religiosas judias e protestantes, os racionalistas e os positivistas tiveram um papel essencial na construção de uma escola que deveria assegurar o reino dos direitos do homem, da razão e do patriotismo. Essa escola ensinava menos a ciência que as belezas da ciência, ela ensinava menos a tecnologia que algumas noções elementares (...) o liceu ‘burguês’, de seu lado, ficava centrado nas humanidades e reivindicava a gratuidade do saber contra os conhecimentos diretamente úteis e produtivos (...) a história do liceu é a história de uma longa resistência ao ensino técnico e profissional e de um relegar esse ensino para as carreiras desvalorizadas; um confinamento simbólico, do qual hoje temos muita dificuldade em nos desvencilhar (PROST, 1967 apud DUBET, 2000/2001, p. 32).

Este confinamento simbólico de que fala DUBET é expressão dos preconceitos de classe, mais especificamente da classe capitalista com relação à classe trabalhadora e demais assalariados de baixa renda, considerados cidadãos de segunda classe cujo direito à educação deve circunscrever-se ao aprendizado técnico-operacional.

DUBET mostra em seu estudo que a escola primária, na França, *acolhia* as crianças do povo, o liceu, as da burguesia, e o ginásio funcionava ao mesmo tempo como uma triagem e como a escola das crianças das camadas médias. Esse modo de “selecionar” as crianças prevaleceu até início da década de 60. Até esse momento a escola em si aparece como “justa e neutra”, pois a causa real das desigualdades não seriam produzidas pela escola, mas pelas divisão da sociedade em classes sociais. Dessa forma a escola pouco tinha relevância sobre o destino dos indivíduos, pois nela se reproduzia a estrutura das desigualdades sociais. Quando a escola intervinha era através do “eletismo republicano”, isto é, um mecanismo que “promovia os melhores alunos egressos do povo, (...) impedindo-os de cumprir um destino que lhes estava reservado pela injustiça social” (DUBET, 2003, p.32).

A escola francesa, nesse período visava sobretudo, “à construção de uma legitimidade política e de uma assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia. Assim, a escola estava como que protegida da exclusão social” (p.33). E o autor continua, afirmando que os alunos que hoje seriam qualificados de excluídos, saíam da escola concluindo somente a escolaridade obrigatória, deixando de ser alunos nos níveis mais elevados dos ginásios, dos cursos colegiais e das universidades.

Com as mudanças ocorridas ao longo da história, especialmente no pós II Guerra Mundial a escola passa a assumir importância crescente nos mecanismos econômicos do capitalismo. Um investimento produtivo, em que a formação dos alunos seria a futura força de trabalho portadora de diferentes níveis de qualificação. A escola passa a adotar um sistema que pretendia/deveria abolir as discriminações para o ingresso nas instituições escolares. Segundo o autor, (p. 34), as pesquisas sérias desenvolvidas pela sociologia da educação, apontaram que há um engano em pensar que a escola deixou de ser local de seleção. A escola, mesmo estando “aberta” para um número maior de alunos não deixou de produzir desigualdades escolares que reproduzem largamente as desigualdades sociais.

É o modelo da reprodução que se impõem globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que ‘reproduzem’ largamente as desigualdades sociais (...) os próprios processos escolares reproduzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais ‘inocente’, nem é mais ‘neutra’; está na sua ‘natureza’ reproduzir as desigualdades sociais, produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p.34).

DUBET ilustra seu pensamento quando descreve a seletividade escolar da seguinte maneira: alunos mais fracos são encaminhados para trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas “chances” de desemprego e precariedade. Por outro lado, alunos que alcançam diplomas mais altos possuem uma proteção relativa diante do desemprego (p. 35). Existe uma autonomia por parte da escola na formação dos mecanismos de exclusão e ela é visivelmente detectada quando “um aluno que vem de um meio favorecido fracassa na escola, é ameaçado de exclusão, enquanto o bom aluno de meio desfavorecido vê aumentar suas chances de inserção profissional” (Idem). Os alunos são colocados em um meio escolar que valoriza o desempenho por si só, independente de escolhas de orientação verdadeira e de preferências de cada aluno. Agora os alunos passam a ser denominados, não mais como filhos de operários, mas sim de alunos que *devem* ser integrados à sociedade (DUBET, 2003, p.37).

DUBET (2003, p. 37) afirma que a escola se transformou e transformou suas representações com a emergência do problema da exclusão. A exclusão aparece como “problema” por ser construído pela realidade das condutas, objeto de inúmeros livros, pesquisas e artigos. E continua quando cita a violência escolar como fortalecedora deste problema.

Não somente esses trabalhos descrevem condutas violentas ou percebidas como tais pelos professores, como discutem a função socializadora da escola, da civilização, como uma maneira de viver junto, de construir uma disciplina, de compartilhar direitos e deveres. A violência e as desordens escolares introduzem uma reflexão sobre a função cívica da escola nos contextos em que ela se confronta com a exclusão, com a presença maciça de crianças originárias da imigração, com o declínio da crença na utilidade dos estudos (DUBET, 2003, p.37).

A escola passa a ser confrontada com a exclusão social e a se interrogar a respeito de uma de suas funções fundamentais (DUBET, 2003, p. 38): sua capacidade de integrar os indivíduos num quadro institucional e cultural.

Outro exemplo de reflexão sobre a diversidade na escola, encontramos em LLUCH quando o autor procura contextualizar o tema em nosso tempo.

Atualmente, o tema dos valores em nossa sociedade tornou-se consideravelmente mais complexo em relação à situação de 15 a 20 anos atrás. Essa complexidade, não isenta de problemas, incide obviamente nas escolas e costuma manifestar-se, entre outros, em dois fatos considerados significativos para ilustrar o que afirmamos. Por um lado, houve um aumento da pluralidade na interpretação (mais do que na definição formal) dos valores na comunidade escolar como um todo. Por outro, parece haver um aumento das contradições entre os valores retóricos e os valores reais. Estes dois fatores podem constituir objeto de reflexão coletiva que facilitam e ajudam a avançar nos problemas práticos que enfrentamos e, logicamente, ajudam a questionar as definições de caráter geral relativas aos valores na educação que permeiam nosso ambiente (LLUCH, 1998, p. 55).

No Brasil encontram-se autores que discorrem, tanto sobre a diversidade dentro do meio escolar, como sobre a mudança no olhar da educação brasileira sobre este fato.

CORAZZA (2001 a, p. 27), afirma que hoje não basta compreender, por exemplo, um aluno de escola pública como um “membro integrante da classe explorada da sociedade”. Essa era uma visão que na década de 70 bastava. O mundo, suas relações, identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais também. E estas práticas têm suas conseqüências tanto sobre um plano mais individual, do aluno/pessoa, como em um plano mais social. Esta concepção é reforçada por FISCHMANN (1998, p. 52) quando aponta que

origem social, origem cultural, origem étnica, origem familiar, origem regional são categorias que, trabalhadas (na escola), podem operar a transição do individualismo para uma perspectiva de grupo ou comunitária. Entender como se dá o entrelaçamento desses diversos aspectos na composição da identidade singular de cada um é uma forma de valorizar todos os elementos constitutivos da pessoa, assim como explicitar vínculos – sociais, culturais, étnicos, familiares e regionais (FISCHMANN, 1998, p. 52).

Um exemplo que podemos citar para situar a diversidade na pauta da Educação em nível internacional, é a Conferência Geral promovida pela UNESCO. Esta organização internacional, que possui uma significativa influência mundial sobre programas governamentais de Educação, diz ter como uma de suas propostas para a Educação, criar espaços e canais de intercâmbio de idéias e debates sobre os caminhos da Educação do século XXI. Seus colaboradores convidados são pensadores da Educação, representantes de governos e organizações internacionais.

Na Conferência Geral da UNESCO, em 1998, tomou-se o tema “Aprender a viver juntos”, como uma das reflexões importantes a serem realizadas na 46ª Conferência Internacional de Educação, em setembro de 2001, em Genebra. Esta organizada pelo Escritório Internacional de Educação da UNESCO (EIE), mais conhecido por suas siglas francesas BIE (Bureau International d’Éducation) (BRASLAVSKY, 2002, p. 13).

A escolha do tema “aprender a viver juntos” teve o objetivo de refletir e procurar identificar os problemas e as dificuldades existentes para se desenvolver uma “cultura mundial para a paz”. Também procurar verificar as soluções que estão sendo propostas no mundo inteiro para se ter uma convivência pacífica, que objetive a paz entre diferentes povos e culturas.

Segundo BRASLAVSKY (p. 14), diretora do Escritório Internacional de Educação da UNESCO, com sede em Genebra,

O Século XX foi um período de avanços significativos na escolarização universal. No entanto, estes avanços não puderam impedir mais de 180 milhões de mortes de seres humanos provocadas intencionalmente por outros seres humanos, nem conseguiu solucionar os conflitos que têm afligido, durante anos, muitos países, e tampouco conseguiu deter a expansão do HIV / Aids. O alvorecer do Século XXI também nos mostrou outras caras da morte: dirigentes políticos e sociais, cientistas e tecnólogos com os mais altos níveis educativos imagináveis estiveram envolvidos em decisões e ações que contribuíram para o desencadeamento de matanças massivas.

BRASLAVSKY vai além e faz o seguinte questionamento:

que responsabilidade tem a educação nas crises, conflitos intergeracionais e interétnicos, perseguições e discriminações religiosas e de outra natureza? Como pode a educação contribuir para o distanciamento da morte e para dar sentido à vida de todos? Que elementos ela pode oferecer para que se consiga viver juntos e em paz? (Idem)

Quando os temas foram escolhidos para a Conferência, supunha-se que a educação do século XX não incluía o propósito de “aprender a viver juntos” no século XXI. Há necessidade de novas relações entre educação local, nacional e de compreensão internacional que esclareçam as interdependências econômicas, culturais e sociais do presente. BRASLAVSKY afirma que é “imprescindível que todas as pessoas de todas as culturas tenham uma educação de base, que lhes permita participar da vida pública, nos conhecimentos e – consequentemente – na produção e na redistribuição dos benefícios da riqueza mundial” (p.15).

Talvez a Conferência em suas conclusões tenha colocado na escola uma responsabilidade excessiva. Como podemos ver neste outro segmento do texto

adaptação dos currículos (planos e programas de estudos, métodos de trabalho nas salas de aula e nas escolas) e a atualização dos conteúdos, com a perspectiva da necessidade de coesão social e da resolução pacífica dos conflitos e das tensões. Isto, com a finalidade de que reflitam, por exemplo, ‘as mudanças econômicas e sociais que aconteceram, especialmente, por causa da globalização, da migração e da diversidade cultural’ ou ‘a dimensão ética dos avanços científicos e tecnológicos’. (Idem)

Não podemos esquecer que a escola faz parte da sociedade e o processo de mudança que a Conferência propõe não é algo mecânico e nem pode ser visto como resultado de ações desenvolvidas apenas na esfera escolar. Por outro lado a Conferência não deixa de ser uma proposta de educação que, segundo seus conferencistas, estimule a criação de uma *atmosfera no ambiente escolar de tolerância e respeito, que propicie o desenvolvimento de uma cultura democrática* e que a escola estimule os alunos a *participarem das tomadas de decisões*. FISCHMANN reforça este posicionamento quando afirma que

Identificar e compreender a riqueza da pluralidade e da diversidade – de raça/etnia, religião, gênero, região/origem nacional, etc. –, respeitá-la e valorizá-la é trabalho cuja dignidade é inerente à dignidade da tarefa educacional. Trata-se de cooperar ativamente na fundação de novas bases da vida e das relações humanas, enquanto atuamos todos – cidadãos brasileiros e cidadãos do mundo – para transformar em prática cotidiana os desafios trazidos pela elevação da consciência humana, expressa em Declarações (FISCHMANN, 1998, p. 52).

3.3. O ESPAÇO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA

A diversidade religiosa é um exemplo das diferentes manifestações de diversidade que observamos dentro das escolas. Ela também é objeto de preocupação de quem pensa sobre o currículo e de quem realiza a prática educativa. Essa diversidade na escola não é algo efetivamente novo. No entanto, com a globalização, houve “um aumento da pluralidade na interpretação dos valores na comunidade escolar como um todo” (LLUCH, 1998, p. 55), e os freqüentes movimentos de migração que levam diferentes povos para novos ambientes, formam o cenário escolar cada vez mais heterogêneo em termos de religião.

BENAVOT (2002), pesquisador da Hebrew University de Jerusalém, desenvolve seu trabalho nas áreas de sociologia da educação e educação comparada e lança seu olhar sobre a religião na escola. Ele analisa os modelos dos planos oficiais de estudo, os efeitos de educação no desenvolvimento econômico e na democratização e as origens e expansão da educação de massas. Seu artigo “A Educação para aprender a viver juntos: uma análise crítica

da pesquisa comparada”, integrante dos artigos selecionados para o II Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, com o tema “Educação para a diversidade no âmbito da escola” (BENAVOT, 2002, p.11), mostra o espaço que a diversidade religiosa ocupa nas preocupações de quem pensa sobre a diversidade na escola.

Podem os conteúdos curriculares, isolados das mudanças que ocorrem paralelamente nas famílias e nas comunidades, gerar e sustentar nos jovens atitudes de empatia, tolerância e, inclusive, respeito em relação ao “outro” ou ao “estrangeiro”? Podemos esperar que os programas escolares facilitem o entendimento mútuo e a coexistência entre comunidades, países e civilizações cultural e religiosamente diversas? (BENAVOT apud FERREIRA, 2002, p.67).

A diversidade religiosa na escola também é motivo de estudos e propostas de trabalho no Brasil. Neste país o Ensino Religioso esteve presente em seminários e colégios católicos, nas escolas públicas ora foi eliminado, ora facultativo. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, elaborados pelo *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso* (CORAZZA, 2001 b). Estes Parâmetros tiveram como ponto de partida

o processo constituinte de 1988, onde educadores/as de várias tradições religiosas constituíram o ensino religioso como uma “disciplina”. Não mais atuando em uma ou mais religiões, mas dentro da escola brasileira, buscaram assim desfazer o binômio ensino da religião-concessão do Estado, que caracterizou tal ensino ao longo da história do Brasil (CORAZZA, 2001 b, p. 54).

A partir de discussões e propostas de mudanças, chegou-se, enfim, a alteração do art. 33 da Lei nº 9.475/97 que determinou:

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, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer forma de proselitismo (Lei nº 9.475/97, art. 33).

Assim, com intuito de capacitar e incentivar profissionais da educação, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1997/98) e o Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola (1998). Este com o objetivo específico de “colocar em ação a fundamentação e elaboração das propostas pedagógicas de cada escola, respeitando as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (Referencial Curricular para o Ensino Religioso...,1998, Apresentação).

O Referencial procura ser uma proposta pedagógica para por em prática o Ensino Religioso nas escolas de ensino fundamental brasileiras. Por ser matrícula facultativa, a escola pode optar ou não por desenvolver o trabalho junto aos seus alunos, assim como a escolha do professor é aberta. A proposta é que este ensino não tenha

como ponto de partida a fé explícita, enquanto adesão ou opção por uma Tradição Religiosa, mas sim os fundamentos do fenômeno religioso no cotidiano da vida, objetivando compreender a busca do Transcendente e o sentido da vida que oferecem critérios e segurança ao exercício responsável dos valores universais da cidadania. Este processo antecede qualquer opção por uma religião (1998, p. 8).

O Referencial organiza sua proposta pedagógica através de fundamentação teórica das concepções de Ensino Religioso, de objetivos, de metodologia, de tratamento didático e de avaliação. Em termos de eixos organizadores para os blocos de conteúdos, temos:

Culturas e tradições religiosas, Escrituras sagradas e/ou tradições orais, teologias, Ritos e Ethos. Os conteúdos que compõem esses blocos são estabelecidos a partir da filosofia, história, sociologia, psicologia e tradição religiosa e por meio de conhecimentos advindos de tópicos como a revelação, as narrativas sagradas, a exegese, as verdades de fé, os rituais, os símbolos, as espiritualidades, a alteridade, os valores, os limites éticos, etc. O tratamento didático dos conteúdos realiza-se no nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando, assim, a liberdade da expressão religiosa do educando (CORAZZA, 2001 b, p. 54-55).

Os autores do Referencial acreditam ser interessante que, no futuro, esta proposta venha a ser colocada em prática em todo o ensino básico, que inclui desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. “Como sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com essa realidade transcendental, o conhecimento religioso deve ficar ao lado de outros, colaborando para o aprofundamento da vida coletiva do/as educando/as e para a vivência da autêntica cidadania”. (p. 54).

Mesmo que na Educação Infantil não exista a *divisão por disciplinas*, pode ser possível que os PCNs para o Ensino Religioso, divulgados em 1997, tenham, de alguma forma, influenciado a constituição do documento RCNEI, divulgado em 1998, no que compete ao acolhimento da diversidade religiosa.

3.4. O ACOLHIMENTO

Lidar com a diversidade cultural dentro de nossas escolas é tarefa árdua, que exige muito mais do que simplesmente *acolher, estar aberta a todos sem conhecer todos*. Tanto professores, como estudiosos se debatem em como realizar esta tarefa dentro da escola, considerando que,

uma das principais características que definem atualmente a nossa sociedade é a crescente pluralidade de realidades sociais com seus respectivos modelos culturais, de relações, de comunicação... Modelos, em suma, de maneiras de viver e de entender o mundo” (LLUCH. 1998, p. 53).

Ou

Cultura, neste último sentido de religião, nacionalidade, sexualidade, etnicidade, etc., é um campo de batalha feroz; de modo que, quanto mais prática se torna a cultura, menos é capaz de cumprir um papel conciliatório, e quanto mais conciliatória ela é, mais ineficaz se torna” (EAGLETON, 2005, p. 64).

Segundo EAGLETON, não se trata de fortalecer, mas de buscar a unidade do gênero humano. Fortalecer a diversidade só acirra os conflitos. Temos que compreender o outro, aprender com ele e respeitá-lo no que tem de diferente.

Definir o próprio mundo da vida como uma cultura é arriscar-se a relativizá-lo. Para uma pessoa, seu próprio modo de vida é simplesmente humano; são os outros que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente peculiares. De maneira análoga, seus próprios pontos de vista são razoáveis, ao passo que os dos outros são extremistas (EAGLETON, 2005, p.43).

A necessidade de formação adequada é consenso entre os profissionais que refletem sobre os caminhos da educação. Um exemplo sobre esta preocupação encontramos no texto de LLUCH quando ele escreve que “a questão reside em como tornar compatível esta realidade multicultural com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais baseados em modelos monoculturais, pouco respeitosos da diversidade e da diferença” (1998, p. 54).

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da UNESCO (DELORS, 1998) também ressalta a importância da formação continuada dos professores. Na atualidade, uma escola que se categoriza como mera instrutora, provedora de

informações, não consegue entender nem se relacionar com a *diversidade de realidades* que a comunidade escolar traz para a sala de aula.

O texto da UNESCO afirma não ser mais possível ter uma formação na juventude e dela utilizar-se no trabalho até o momento da aposentadoria. Este modelo está obsoleto e é necessário que as escolas promovam a “vontade de saber mais”. Daí a grande importância que o texto dá à Educação Básica, tanto para o aluno que poderá se tornar um professor, como para qualquer indivíduo que enfrentará diferentes caminhos e desafios no mercado de trabalho.

Na Educação Básica, onde se encontra também, no Brasil, a Educação Infantil conforme a LDB (Lei nº 9.394/96), o Relatório da UNESCO prevê ser necessário haver o desenvolvimento do *ser que quer aprender mais, conhecer mais, que terá autonomia para buscar mais e mais formação a medida que a vida solicitar*. O documento expõe quatro pilares básicos para a educação da atualidade, os “pilares do conhecimento” (DELORS, 1998, p.90): “*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”.

O “ pilar de conhecimento”, *aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* (DELORS, 1998, p. 96) traz a preocupação com a paz também dentro do ambiente escolar e nos reporta à questão da escolha entre a *tolerância ou a vivência plural*, geradas pela diversidade. O texto nos desafia, indagando

Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? (DELORS, 1998, p. 96-95).

Segundo o Relatório da UNESCO, a educação pode ser um caminho que leve à instituição da paz. Não simplesmente colocando em confronto grupos antagônicos e sim, através da escola, descobrir o outro e incentivar e instituir a participação de projetos comuns aos dois grupos, ou a indivíduos que pertençam a grupos diferentes. O Relatório procura apontar um caminho possível quando questiona,

Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns há várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade (p. 97).

A *descoberta do outro*, para o Relatório da UNESCO, é um dos caminhos possíveis do acolhimento da diversidade na escola, assim como a elaboração de projetos onde objetivos comuns são estabelecidos. Desta forma, o texto do Relatório parece propor um exercício de *convivência plural*

pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações (...) adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos pode-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos (p. 98).

Ou

O ambiente natural e humano das pessoas tende a tornar-se planetário: como fazer dele um espaço de educação e de ação, como formar, simultaneamente, para o universal e para o singular, fazendo com que todos se beneficiem da diversidade do patrimônio cultural mundial e, ao mesmo tempo, das especificidades da sua própria história? (p.108).

Parece haver na reflexão do Relatório da UNESCO sobre os caminhos da educação, a preocupação em relacionar o *conhecer a si mesmo para conhecer o outro*, conviver com a diversidade, sem perder a própria identidade. FISCHMANN também sugere práticas de um trabalho voltado à diversidade cultural. Assim, ela propõe projetos que possam ser desenvolvidos pelo currículo escolar quando “trabalhar biografias pessoais e trajetórias dos alunos pode ser uma maneira de tornar o universo individual conhecido para ampliá-lo, a partir de seus próprios dados”. (1998, p. 52).

Cabe neste momento acrescentar que FISCHMANN, pesquisadora brasileira da área de Cultura, participou como assessora dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Tema Transversal Pluralidade Cultural (p.49). Os PCNs são documentos que antecederam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Os temas transversais que são desenvolvidos nos PCNs são: ética, saúde, meio ambiente, educação sexual e pluralidade cultural (p.52).

BARBOSA também propõe possibilidades de trabalho com a diversidade. O caminho que aponta utiliza a Arte como guia. Ter uma “atitude multicultural no ensino da Arte”, facilita “a compreensão que a Arte pode conferir identidade às pessoas através dos símbolos”, “libertar-se de atitudes discriminatórias em relação à pessoas de origem étnica e/ou cultural diferente” e “sensibilizar para problemas de deficiência física e diferença de raças, nacionalidade, naturalidade, classe social, religião”(2003, p. 21). A autora cita exemplos:

1. Promover o entendimento de cruzamentos culturais por meio da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais;
2. Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em Arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo;
3. Incluir em todos os aspectos do ensino da Arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação, racismo;
4. Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros;
5. Possibilitar a confrontação de problemas tais como o racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder;
6. Examinar a dinâmica de diferentes grupos;
7. Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais;
8. Incluir o estudo acerca da transmissão de valores;
9. Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo o tipo de opressão;
10. Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas (p. 22).

Estes exemplos vêm de uma área específica da Educação, a Arte-educação, que quando aplicados se configuram de forma “transversal” ao próprio fazer educativo; “entrelaçada com a transversalização nas áreas, já que na vida é assim que se dá: não existem ‘departamentos’ isolados, mas a integridade de seres humanos que buscam viver, exercer a cidadania, encontrar a felicidade” (FISCHMANN, 1998, p.52) .

Projetos de biografias, trajetórias individuais, memórias, identidade (FISCHMANN, 1998, p.52) ou trabalho com a Arte-educação (BARBOSA, 2003) são exemplos que podem indicar os caminhos para conviver com a diversidade cultural, com a diversidade religiosa na escola. Para LLUCH é necessário também que o trabalho seja realizado através do esforço pessoal e coletivo de todos os profissionais que estão dentro da escola, sem esquecer que

a escola desempenha um papel complementar ao desempenhado pela família no processo de socialização das crianças de diversas origens culturais, com todas as dificuldades pedagógicas, organizacionais, didáticas, psicológicas e sociais que, sem dúvida, representam para o corpo docente, para as famílias e para os alunos (LLUCH, 1998, p. 54).

4.CAPÍTULO III

A DIVERSIDADE RELIGIOSA EM TRÊS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1. METODOLOGIA

Neste trabalho, optou-se por recorrer tanto a um questionário-guia tendo em vista facilitar o diálogo entre pesquisador e pesquisado, quanto à observação das práticas na escola. O trabalho foi desenvolvido através de uma *metodologia de pesquisa qualitativa* que, segundo MARTINS (2004, p.291) “permite superar nossos preconceitos em relação ao ‘outro’, ao diferente, ‘criando a possibilidade do diálogo’. Esta metodologia procura privilegiar, “de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”. (...) “Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a *flexibilidade*, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p.292).

Desta forma, a pesquisa de campo foi realizada em escolas de duas redes municipais, através da *metodologia de pesquisa qualitativa* que “trabalha sempre com unidades sociais, (...) privilegia os *estudos de caso* – entendendo-se como *caso*, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição” (p. 293). Buscou-se observar como diferentes realidades reagem à questão do *acolhimento da diversidade*, considerando que esta se configura em diversas dimensões: cultural, geográfica, econômica e histórica.

Foram escolhidas assim, três escolas, duas da Rede Municipal do município de Itajaí, estado de Santa Catarina e uma da Rede Municipal do município de São José dos Campos, estado de São Paulo. Esta atende crianças no período integral, que o RCNEI denomina como sendo creches, e as outras duas atendem, a maior parte do seu número de alunos, em períodos parciais, chamadas pelo mesmo de “pré-escolas” (Referencial..., Vol. 1 p. 39). O Centro de Educação Infantil Mariana Graciola, do município de Itajaí, atende 140 alunos, tem 6 professoras e 10 auxiliares. Já o Centro de Educação Infantil Padre Jacob, Itajaí, atende 176 crianças, tem 6 professoras e 8 auxiliares. O Instituto Materno Infantil João Lopes Simões de São José dos Campos atende 150 crianças, tem 7 professoras e 10 auxiliares. Estes números foram fornecidos no momento da entrevista com as direções das escolas.

Compreender as formas de atuação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil nos parece fundamental, considerando inclusive o que diz o próprio RCNEI:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos (MEC/SEF/COEDI, 1994) têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc (Referencial..., Vol. 1, p. 39).

Todos estes profissionais estão em contato direto com as crianças, independente de seu grau de formação profissional, atuando em sala de aula, desenvolvendo trabalho pedagógico, ou realizando os “cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde” (Referencial..., Vol. 1, 24). O próprio RCNEI aponta que “as novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade” (Referencial..., Vol 1, p. 23), não mais diferenciando os profissionais e instituições de Educação Infantil. E esta qualidade é definida como advinda de

concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (p. 23).

Assim, organizou-se um estudo piloto a partir de alguns questionamentos prévios que surgiram no decorrer da experiência profissional desta mestranda e professora de Educação Infantil. Por isso, aqui não se deixa de considerar o que MARTINS (2004) aponta sobre a relação do investigador com o investigado, quando cita as palavras do antropólogo Roberto Da Matta: “temos que considerar a interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado que compartilham, mesmo que muitas vezes não se comuniquem, de um mesmo universo de experiências humanas” (p.291). E de que “no trabalho de pesquisa sociológica a neutralidade não existe e a objetividade é relativa” (...) por outro lado a metodologia qualitativa, devido “a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (p.292).

Os questionamentos iniciais abordavam temas tais como *a valorização e o respeito à diversidade, planejamento e diferentes religiões* que o RCNEI traz em sua proposta pedagógica. O estudo piloto foi feito no Centro de Educação Infantil Mariana Graciola de

Itajaí, com quatro professoras participantes, no mês de setembro de 2005. Após verificar o percurso de cada professora ao responder e comentar o assunto em pauta, percebeu-se que o instrumento de pesquisa precisava incluir informações nas próprias questões. As professoras tendiam a considerar somente diferenças de desenvolvimento motor ou de tempo de construção de conhecimento (ex.: capacidade de ler e escrever, contar, etc), dando margem a respostas amplas demais e distantes do tema desse estudo.

Fez-se alterações no questionário (Anexo A), acrescentando algumas informações para as professoras poderem se inteirar do assunto pesquisado. Assim, o questionário se inicia com uma pergunta para verificar o que cada professor pensa sobre 'diversidade'. A terceira questão delimita o foco da pesquisa, informando que um exemplo de diversidade é a religião. Na questão 4 o foco de interesse é sobre o RCNEI e o *acolhimento* nele apontado das diferentes religiões. Informações sobre acesso ou não ao RCNEI, pesquisa/uso podem ser verificadas neste bloco. Nele foi acrescentado, após o estudo piloto, o espaço para verificar se há o uso integral dos 3 volumes ou se há uma preferência por um volume específico.

Considerou-se delimitar a aplicação do questionário-guia à professoras das crianças maiores, isto é, das que estão nos dois últimos anos da Educação Infantil, de 5 a 7 anos. Estas poderiam já ter mais representações e significados culturalmente construídos. Optou-se, por fim, aplicar o instrumento de pesquisa a todos os professores, visando ter maior amplitude de respostas sobre o tema desta pesquisa.

Em um segundo momento do trabalho de coleta de dados, acreditou-se ser interessante também levantar informações junto às diretoras das escolas. Estas profissionais poderiam contribuir com uma visão mais abrangente da relação da instituição com a família dos seus alunos. E desta forma poder observar na escola se há oportunidades para a comunidade escolar pensar a respeito da *diversidade*. Verificar como a diversidade religiosa é percebida e vivida. E ainda tentar compreender como a *diversidade* existente em um país de imigração se faz presente no ambiente escolar. Assim também aplicou-se um questionário-guia (Anexo B) às diretoras das escolas.

4.2. DIVERSIDADE X DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Durante a coleta de dados, observou-se na fala das professoras uma tendência a reduzirem a diversidade a diferenças individuais, como se pode ver nas respostas obtidas à pergunta “como você definiria diversidade?”.

Algumas das professoras entrevistadas identificaram diversidade com diversidade cultural: bagagens (vivências individuais), famílias, forma de trabalhar, diferentes regiões do país, culturas, maneiras de pensar, crenças, individualidades. Outras a reduziram às características físicas dos alunos, tais como loiros e morenos ou ainda como portadores de características que em geral, são associadas a etnias não européias. Um outro agrupamento possível de se fazer a partir das respostas obtidas, diz respeito a diferenças quanto ao comportamento: humor, autonomia, reações, interesses, afetividade, temperamento, agressividade, uso de fraldas, comportamento padrão. Finalmente, houve um grupo que identificou diversidade com relação à aprendizagem: diferentes ritmos, necessidades de mais ou menos tempo, coordenação motora, conteúdos, fala, proposta de trabalho (Anexo C, questão 1).

Há ainda que se registrar que em muitos casos, a diversidade foi referida à características individuais tal como se pode observar nas respostas que se seguem:

A presença da **diversidade** entre seus alunos pode alterar o **planejamento de seu trabalho**?

IMI João Lopes Simões – São José dos Campos: 6 respostas positivas, nenhuma negativa.

CEI Padre Jacó – Itajaí: 4 respostas positivas, 1 professora respondeu “depende da situação”

CEI Mariana Graciola – Itajaí: 4 respostas positivas, 3 negativas.

Você poderia dar exemplos?

Novamente aqui podemos observar expressões ou palavras nas respostas que se relacionam a temas como:

d. Comportamento: mais ou menos necessidade afetiva, incentivo, sensibilidade, interesse, crianças mais ativas e crianças mais calmas, organização de grupos, participar de datas comemorativas, choro.*e. Aprendizagem:* da fala, brincadeiras, músicas, planejamento, tempo da criança, limites no aprendizado, avaliação.*Cultura:* diversas etnias, considerar todos iguais, diversidade de religião (somente 1 professora citou). (Anexo C, questão 2)

Já no estudo piloto se percebeu que havia um equívoco no início das respostas na maioria das definições de diversidade. As professoras tendiam a considerar diferenças de desenvolvimento motor ou de tempo de construção de conhecimento (ex.: capacidade de ler e escrever, contar, etc.), como diversidade. As professoras de berçário apontavam mais as

diferenças de desenvolvimento da fala e desenvolvimento motor. Já as professoras de crianças maiores, de 4 a 6 anos, observavam outras diferenças, que se reportam à construção de conhecimento de escrita, leitura e contagem.

Considera-se a diversidade um conceito que ultrapassa a esfera individual (EAGLETON, 2005), ilustrado inclusive no próprio interior do questionário-guia quando cita-se “segundo a pesquisadora em Arte-educação, Ana Mae BARBOSA (2003), a diversidade cultural pode ser caracterizada por ‘raça, gênero, orientação sexual, idade, localização geográfica, renda, classe social, ocupação, educação, religião’” (Anexo A, questão 3). Ou ainda quando se utiliza o conceito de FISCHMANN sobre diversidade, “identificar e compreender a riqueza da pluralidade e da diversidade – de raça/etnia, religião, gênero, região/origem nacional, etc.” (FISCHMANN, 1998, p. 52).

Voltando às professoras, observa-se que, ainda que muitas delas considerem a noção de diversidade como expressão de diferenças individuais, outras não deixam de fazer referências à questão religiosa. Por exemplo, referem-se a não participação em “atividades de dança, nas orações (na escola de Itajaí, onde foi feito o estudo piloto, algumas professoras costumam fazer junto com as crianças um agradecimento a Deus antes das refeições), em apresentações artísticas em dias comemorativos” (Estudo piloto, setembro/2005). Da mesma forma, observa-se que algumas respostas das professoras denunciam que também se pensa a diversidade não somente como diferenças individuais. Mas estas não representam a maioria das respostas.

Neste momento, questiona-se qual é a origem deste equívoco. E também se ele permite ao professor realizar a tarefa que propõe FISCHMANN em relação à diversidade,

respeitá-la e valorizá-la é trabalho cuja dignidade é inerente à dignidade da tarefa educacional. Trata-se de cooperar ativamente na fundação de novas bases da vida e das relações humanas, enquanto atuamos todos – cidadãos brasileiros e cidadãos do mundo – para transformar em prática cotidiana os desafios trazidos pela elevação da consciência humana, expressa em Declarações (FISCHMANN, 1998, p. 52).

Nas páginas que se seguem esta questão será abordada.

4.3. DIVERSIDADE RELIGIOSA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Através das matrículas em que as famílias informam qual orientação religiosa está inserido seu filho, é possível verificar que nas três escolas visitadas há certa diversidade, embora sejam predominantes as famílias católicas e evangélicas, ambas cristãs, como se pode observar nas seguintes respostas:

As religiões que predominam são as de cunho cristão. A católica é a que tem maior número. Se tiver algum aluno de outras religiões, desconhecemos. (Diretora, IMI João Lopes Simões – São José dos Campos)

Temos crianças de famílias católicas, espírita, evangélicas. As evangélicas são as que predominam. (Coordenadora, CEI Padre Jacó - Itajaí)

A predominância são as famílias evangélicas. (Coordenadora, CEI, Mariana Graciola - Itajaí), (Anexo D, Questão 8)

Por outro lado, existem os relatos de professoras que apontam situações em que a participação em certas atividades que as escolas propõem não é sempre tranqüila, havendo momentos em que há necessidade de negociar com a família a inclusão da criança em festividades, danças, brincadeiras. Como se observa na fala da Profª Margareth do IMI João Lopes Simões – São José dos Campos (Anexo C, Comentário 2), quando ela informa que “a aluna não pode passar batom, nem usar roupa curta e nem participar do passeio para ver o Papai Noel”. E ainda há a fala da Profª Regina da mesma escola, que relata “minha aluna foi proibida pela mãe de participar da capoeira, de dançar e de ouvir música no rádio. Eu conversei com a orientadora e deixamos a menina participar sem comunicar à mãe”. (Anexo C, Comentário 6)

Nesse momento parece que a escola passa a se interrogar sobre o seu papel no processo de “integrar os indivíduos em um quadro institucional e cultural” (DUBET, 2003, p. 38), fazendo o caminho inverso da exclusão social.

Quando as coordenadoras e diretora são indagadas sobre como se dá a convivência dentro da escola com as diferentes manifestações religiosas elas trazem as seguintes respostas:

Procuramos respeitar a forma de concepção doutrinária de cada religião. Em casos mais específicos como dança, aulas de capoeira respeitamos o que a família decide, porque a criança sendo tão pequena ainda está sob a supervisão direta da família. (Diretora, IMI João Lopes Simões – São José dos Campos) (Anexo D, questão 1)

A escola não trabalha a religião. Há crianças católicas, evangélicas, espíritas. Há o momento de agradecimento pelo alimento quando se faz a oração antes de lanche. Em algumas comemorações como Carnaval, algumas crianças ficam em casa. Sabemos que há crianças que não assistem jogos (da Copa do Mundo) nem mesmo com os pais, em casa. (Coordenadora, CEI Padre Jacó – Itajaí) (Anexo D,

No CEI Mariana Graciola de Itajaí, a coordenadora informa que a diversidade religiosa “é vista de forma tranqüila” (Anexo D, questão 1), por outro lado a professora Rogéria, da mesma escola, cita que “a área é esquecida e professores não são preparados para amenizar a parte religiosa” (Anexo C, questão 3, resposta f). Amenizar neste contexto seria aplicado a uma situação de conflito ou de negociação? Outras professoras sinalizam de forma mais clara a necessidade de negociar com a família. Mesmo que as religiões apontadas como presentes nas escolas sejam cristãs, há uma divergência em praticar ou não alguns costumes vinculados diretamente à questão religiosa ou que não são praticados por algumas religiões. Costumes como fazer um passeio para ver o Papai Noel, cantar canções religiosas, as meninas passarem batom e usar roupas curtas, participar do Carnaval ou participar de atividades como capoeira, dançar e ouvir rádio apontados no item Comentários das professoras, Anexo C, precisam, muitas vezes, passar por uma negociação. Essa negociação é referida nas seguintes falas das professoras:

A mãe brigou e tirou a criança da creche depois do filho participar do Carnaval da creche. Tem que consultar o RCNEI, levar para Conselho, ter ação frente ao problema. Somente se pensou na mãe e não no desejo da criança. (Profª Maria Helena, IMI João Lopes Simões – São José dos Campos) (Anexo C, Comentário 4)

Minha aluna foi proibida pela mãe de participar da capoeira, de dançar e de ouvir música no rádio. Eu conversei com a orientadora e deixamos a menina participar sem comunicar à mãe. (Profª Regina, IMI João Lopes Simões – São José dos Campos) (Anexo C, Comentário 6)

O assunto é delicado para falar com a família. Cada família faz sua escolha. Tem que trabalhar com todas as crianças e não separado. A professora se preocupa; tem que perguntar se a criança pode dançar. (Profª Sueli, CEI Padre Jacó – Itajaí) (Anexo C, Comentário 7)

Existem concepções que permeiam as escolhas que algumas professoras fazem ao realizar seu trabalho em sala de aula que envolve diversidade religiosa. Pode-se pensar que

estas concepções se configuraram durante a experiência profissional de cada professor, fazendo com que o mesmo escolha qual o encaminhamento que deva tomar, inclusive sem o conhecimento da família. Temos um exemplo na fala da Prof^a Regina do IMI João Lopes Simões de São José dos Campos (Anexo C, Comentário 6), quando a mesma inclui sua aluna nas aulas de capoeira sem a mãe saber. Escolhas de rotinas como orar antes de lanche (Coordenadora, CEI Padre Jacó – Itajaí, Anexo D, questão 1), cantar canções religiosas (Prof^a Margareth, IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Anexo C, Comentário 3) ou orientar “ser amigo como Jesus” relatado pela Prof^a Márcia do CEI Padre Jacó de Itajaí (Anexo C, Comentários 9) são feitas a partir das vivências pessoais das professoras. A própria Prof^a Márcia, no mesmo comentário, afirma que as famílias das professoras são fonte de orientação para se trabalhar com a diversidade religiosa dentro da escola.

Outra fonte de orientação de trabalho e construção de concepção de educação acontece durante a formação acadêmica das professoras. A grande maioria das professoras das três escolas pesquisadas possui o nível de formação indicada pelas Redes Municipais de Educação, sendo que a maioria possui o curso superior completo, com exceção de duas professoras de Itajaí. Uma está cursando o Normal Superior e outra possui somente o Magistério (curso correspondente ao Ensino Médio profissionalizante). Uma professora é formada em Psicologia e todas as demais em Pedagogia. Também há professoras com pós-graduação em Psicopedagogia, em Educação Infantil e Séries Iniciais, em Gestão, Cultura e Currículo e em Gestão Escolar (Anexo C). Vê-se neste levantamento que há, de maneira geral, uma formação que, em tese, possibilita as professoras desenvolverem seu trabalho em todos os eixos da Educação Infantil.

Observa-se nas 3 escolas que, tanto a conceitualização que é feita sobre a diversidade religiosa, como o direcionamento que as professoras dão à religião em seu fazer pedagógico, possuem muito mais embasamento em uma vivência pessoal do que em uma abordagem de formação acadêmica e/ou antropológica. Não parece haver o distanciamento necessário para se pensar sobre o fenômeno religioso e a experiência religiosa. Os próprios professores apontam que não possuem a formação adequada. Essa preocupação vem de encontro ao pensamento de LLUCH (1998, p. 54) quando o autor aponta que professores ainda possuem “modelos monoculturais para trabalharem com uma realidade multicultural”. Há um conflito, uma incompatibilidade.

As respostas que as professoras apresentam quando indagadas sobre sentirem-se preparadas para trabalhar com a diversidade religiosa resultam em apenas 4 respostas positivas, como da Prof^a Adriana do CEI Padre Jacó de Itajaí, que diz “tive formação

adequada na universidade para abordar o assunto na escola, mas também acho que a família é o exemplo, é a base como se comportar frente à diversidade; a escola aprimora”. (Anexo C, questão 3). Vale observar que nenhuma das 4 professoras explicita de que forma essa formação é conduzida.

As professoras que não se sentem preparadas apontam que

Na faculdade não é abordado, sinto-me preparada pela educação que tive em casa (Profª Cláudia, CEI Mariana Graciola – Itajaí) (Anexo C, questão 3, d).

A religião é forte na família. Alguns são exagerados. O assunto abrange muita coisa e a faculdade deveria trabalhar com isso (Profª Lucilda, CEI Mariana Graciola – Itajaí) (Anexo C, questão 3, e).

A área é esquecida (Profª Rogéria, CEI Mariana Graciola – Itajaí). (Anexo C, questão 3, f)

Sinto necessidade de formação profissional adequada. (Profª Regina IMI João Lopes Simões – São José dos Campos) (Anexo C, Comentário 5)

Falta também preparo do professor já na universidade (Coordenadora, CEI Padre Jacó Itajaí) (Anexo D, questão 5).

Talvez as professoras estejam se referindo justamente a um instrumental que as possibilitem ter uma visão antropológica do fenômeno religioso como característica do ser humano, das famílias que são atendidas pela escola, de si próprias como parte integrante deste fenômeno. Nota-se que há certo desconforto ao lidar com o tema na escola. Como por exemplo, quando a Profª Márcia do CEI Padre Jacó de Itajaí aponta que “com o aluno em sala é fácil trabalhar com o tema; difícil é trabalhar com os pais, eles têm pensamentos diferentes. A mãe não participa das festividades e para a criança é difícil entender; a criança é ingênua”. Ou ainda a fala da Profª Sueli, da mesma escola, onde relata que “não se discute na escola sobre religião; tem que respeitar a escolha da família, conversar com pais para explicarem que eventos a criança pode participar; já vi menina que pai tirou da escola por causa das atividades de dança e apresentação que ela queria participar”. Para estas professoras e, acredita-se também que entre as outras, há a defesa de valores universais como a convivência em paz entre as pessoas, mas não há a clareza de como garantir o espaço para diferentes expressões religiosas. É uma pergunta que vem de encontro ao que DELORS levanta como questionamento:

O ambiente natural e humano das pessoas tende a tornar-se planetário: como fazer dele um espaço de educação e de ação, como formar, simultaneamente, para o universal e para o singular, fazendo com que todos beneficiem da diversidade do patrimônio cultural mundial e, ao mesmo tempo, das especificidades da sua própria história? (DELORS, 1998, p.108).

Por outro lado, segundo CARVALHO (2004), somente a formação acadêmica adequada não garantirá que as professoras se envolvam com projetos que trabalhem com a diversidade religiosa nas escolas. É necessário que haja um comprometimento pessoal de cada professora. Se trabalhar com a diversidade religiosa é reconhecido como um ideal ou que tenha valor perante a cidadania dos alunos (CORAZZA, 2001 b), pode-se visualizar uma real possibilidade do tema se tornar relevante e necessário no currículo da Educação Infantil (Referencial Curricular para o Ensino Religioso..., 1998, p. 8).

4.4. TEORIA X PRÁTICA

Durante a pesquisa de campo, percebeu-se que não há dificuldades de acesso ao RCNEI na escola. Ele é um documento oficial que, segundo as professoras, está disponível à consultas. Quando indagadas a este respeito, 17 professoras afirmaram ter acesso a ele. Apenas 1 professora do CEI Padre Jacó de Itajaí, que ainda está cursando o Normal Superior, respondeu negativamente (Anexo C, questão 4). Quanto ao acesso ao RCNEI, 14 professoras receberam seus exemplares das Secretarias de Educação, 3 tiveram acesso ao acervo das escolas (Anexo C, questão 4, b). Algumas professoras de Itajaí citaram ainda o livro “Amarelinho”, inclusive a professora do CEI Padre Jacó que diz não conhecer o RCNEI como material disponível nas escolas, lembrando que o mesmo foi editado pela Secretaria de Educação de Itajaí a partir do conteúdo do próprio RCNEI.

O RCNEI, na visão dos professores, de uma maneira geral, é citado como texto técnico que pouco explora o tema da diversidade religiosa dentro da escola. Durante a pesquisa de campo, as professoras apontaram a necessidade de ter acesso a um referencial voltado às questões práticas de sala de aula, inclusive sobre o tema da diversidade religiosa. A Profª Irene do CEI Mariana Graciola de Itajaí diz que “procurou referências sobre a religião no RCNEI, mas completou com outros materiais” (Anexo C, questão 4, d). Outras fontes de pesquisa também são citadas: Internet, textos diversos (Crecheplan, Coleção da Educação Infantil, Amarelinho, Enciclopédia da Educação Infantil). 15 professoras responderam que

não utilizam o RCNEI como fonte de pesquisa para trabalhar especificamente com a diversidade religiosa (Anexo C, questão 4, d).

Observando que as professoras tendem a buscar atividades, exemplos de práticas já constituídas, nota-se que o volume 3 do RCNEI é mais pesquisado. Talvez porque as professoras sentem a necessidade de evitar “as discontinuidades entre texto e realidade” que AZANHA (1992, p. 42) aponta como sendo comum nos textos pedagógicos. Os dois primeiros volumes do RCNEI trazem as concepções de educação, diversidade, acolhimento (Referencial..., Apresentação, p.7) e o último traz a organização dos eixos de trabalho, com seus conteúdos, metodologia e avaliação. Mesmo que, uma leitura íntegra do documento possibilite uma compreensão mais abrangente da sua proposta, observa-se uma preferência nas consultas, onde 10 professoras citaram o Volume 3 como o mais pesquisado, pois como disse a Profª Maria Helena do IMI João Lopes Simões de São José dos Campos ele “facilita o planejamento dos eixos de trabalho”. Ou, como afirmam as professoras Regina e Margareth da mesma escola, “nele dá para ver eixos e conteúdos”. No CEI Padre Jacó de Itajaí (Anexo C, questão 4, c), a Profª Sueli diz que o documento é importante “porque é voltado para crianças de 4 a 6 anos” .

O volume III seria, então, o documento voltado *para a prática*. Um de seus eixos a serem desenvolvidos na Educação Infantil é denominado Natureza e Sociedade, onde, como o próprio nome do eixo diz, é o espaço dedicado às questões da sociedade. Portanto, este seria o eixo onde encontrar a abordagem da diversidade. Os outros eixos são Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes Visuais e Música. O eixo Natureza e Sociedade cita mais procedimentos e conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de crianças maiores. Justificando-se: “nesta faixa etária aprofundam-se os conteúdos indicados para crianças de zero a três anos, ao mesmo tempo em que outros são acrescentados” (Referencial..., Vol. 3, p. 180). Ou,

quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente. (p. 169)

Vale lembrar aqui, que a Secretaria Municipal de Educação de Itajaí – Departamento de Educação Infantil criou um documento complementar do RCNEI. O mesmo denomina-se Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil de Itajaí (ITAJAÍ, 2004) que, junto com o RCNEI, foi distribuído entre os seus professores da Educação Infantil com o

fim de fornecer uma “organização sintética das diretrizes oficiais para a Educação Infantil, (...) “numa proposta de transição gradativa entre a realidade atual e as mudanças a serem implementadas” (ITAJAÍ, 2004, p. 7 - 8).

Entre os professores o documento é chamado de *Amarelinho*, devido à cor de sua capa e nele há a preocupação de atender os professores em suas solicitações de dicas práticas,

reconhecendo então essas necessidades mais pragmáticas, o presente documento procura conjugar as orientações filosóficas e diretrizes operacionais com as delimitações específicas dos diversos ‘âmbitos de experiência’ e ‘sugestões de atividades’, tal como propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (ITAJAÍ, 2004 p.7-8).

Observou-se na pesquisa de campo que, entre as professoras de Itajaí, o documento *Amarelinho* é bastante presente em seu material de trabalho. 6 professoras, 2 do CEI Padre Jacó e 4 do CEI Mariana Graciola, citam o *Amarelinho* como “fonte de pesquisa para planejamento”, pois “nele há sugestões de atividades” (Anexo C, questão 4, c).

As duas Redes, de Itajaí e São José dos Campos, estabelecem em suas instituições uma orientação geral do trabalho educativo com as crianças, que visa promover o cuidar, o brincar e as situações orientadas. Por outro lado, podemos observar algumas diferenciações entre essas duas realidades. Mesmo que as *Diretrizes* (ITAJAÍ, 2004) da Rede Municipal de Itajaí sejam fundamentadas principalmente no RCNEI, nota-se uma diferença entre as duas Redes no que compete à organização do tempo didático.

Os Centros de Educação Infantil de Itajaí tendem a nortear seus trabalhos através das “dicas de atividades”, fornecidas pelas Diretrizes organizadas pela própria Rede Municipal. Os trabalhos são distribuídos, na maioria das vezes, em um tempo didático semanal ou quinzenal, segundo informações das professoras e coordenadoras dos Centros de Educação Infantil – CEI. O *Amarelinho* corresponderia ao Volume 3 do RCNEI, e através dele “planeja-se as atividades” pois apresenta sugestões para as mesmas. Dessa publicação “surgem idéias para projetos que são feitos a cada quinzena” como afirmam as professoras de Itajaí que dele se utilizam (Anexo C, questão 4, c).

Na Rede Municipal de São José dos Campos o tempo didático, conforme observação durante a pesquisa de campo, é organizado de forma mais próxima à sugestão do RCNEI, diferenciando-se da proposta de Itajaí quando distribuem atividades e estudos entre “Atividades Permanentes, Sequências de Atividades e Projetos de Trabalho” (Referencial..., Vol. 1, p. 54) geralmente em um semestre letivo.

Quanto a preferência de uso do RCNEI ou das Diretrizes nos Centros de Educação Infantil de Itajaí, segundo informações das coordenadoras e das próprias professoras, é equilibrada, sendo que a maioria das professoras já utilizou o Referencial em algum momento de seu planejamento. No texto das Diretrizes, por aproximar-se de um resumo do próprio RCNEI, a questão da diversidade cultural e religiosa é citada nos “conteúdos (tópicos sugeridos)” (ITAJAÍ, 2004, p.46). Os mesmos sugerem que elas devem ser respeitadas e valorizadas ou ainda que devem ser aceitas em suas diferenças e particularidades.

O desejo dos professores de ter mais *exemplos práticos* parece empobrecer o espaço de discussão e construção do fazer pedagógico, constituído também de diversidade religiosa. Se no RCNEI o espaço ocupado pelo tema é pequeno, na proposta da Rede de Itajaí, o *Amarelinho*, o espaço é mais reduzido ainda. Considerando a análise de RICOEUR (1998, p. 53), citada anteriormente, pode-se dizer que as professoras estão com dificuldades em “descontextualizar o texto para recontextualizá-lo em uma nova situação”. Isto é, movimentar-se da teoria para a prática pedagógica.

Na percepção das diretora/coordenadoras há certa discordância quanto aos reflexos do RCNEI na prática das professoras. A diretora de São José dos Campos acredita que o RCNEI é um documento que ajuda a “fazer uma reflexão pontual sobre a diversidade”, já as coordenadoras de Itajaí concordam que o tema é apenas citado (Anexo D, questão 4, a). Quando questionadas se o RCNEI faz avançar o conhecimento sobre a diversidade e conviver com a mesma, a diretora de São José dos Campos se posiciona positivamente dizendo que “a leitura reflexiva nos ajuda a pensar na diversidade com a qual trabalhamos. Como ele (RCNEI) é nacional, traz a realidade de muitos lugares, que muitas vezes estão inseridos em nosso cotidiano, porque recebemos alunos de todo país”. E complementa afirmando que o documento faz avançar a convivência com a diversidade através do conhecimento que ele proporciona ao educando.

As coordenadoras de Itajaí, através de suas respostas, apresentam opiniões distintas (Anexo C, questão 4, c, d). Primeiramente, afirmam que o RCNEI faz avançar pouco na questão de conhecer e refletir sobre a diversidade. Por outro lado, dizem que “professores não estão acostumados a procurar o RCNEI livremente. A diversidade foi abordada como estudo para o início do ano letivo” (Coordenadora, CEI Padre Jacó – Itajaí) ou “depende do interesse do professor” (Coordenadora, CEI Mariana Graciola - Itajaí).

Observando as respostas dadas a respeito de avanços que o documento poderia estabelecer, a diretora do IMI João Lopes Simões de São José dos Campos e a coordenadora do CEI Padre Jacó de Itajaí apresentam certa concordância entre si quando a primeira afirma,

“a medida que estudamos e refletimos temos mais bagagem para um diálogo sincero e aberto”, e a segunda diz, “facilita o diálogo entre professores quando se faz as paradas. Professores param para estudar RCNEI”. Já a coordenadora do CEI Mariana Graciola dá uma resposta negativa ao avanço.

É interessante apontar que as direções das duas redes se constituem também de forma diferenciada. Na rede de São José dos Campos a direção é composta por uma diretora que está voltada para as questões administrativas e por uma orientadora pedagógica que orienta o trabalho pedagógico da instituição. Há ainda uma secretária responsável pela documentação, registro e arquivo. Já no município de Itajaí, as escolas, também chamadas de Centros de Educação Infantil, são dirigidas por uma coordenadora que se responsabiliza tanto por questões administrativas como por questões pedagógicas. Esta profissional tem o apoio de uma auxiliar de coordenação que se ocupa principalmente das atividades de secretaria.

Entre as professoras, o tema diversidade religiosa parece ser considerado apenas como mais um dos vários que estão inseridos no eixo de trabalho Natureza e Sociedade (Referencial...,1998, Vol. 3). Não sendo considerado fundamental como os conteúdos abordados nos eixos de Linguagem, Matemática e Artes. A abordagem da diversidade religiosa fica a critério do professor. É ele quem decide se o trabalha ou não com seus alunos. Conforme observação na coleta de dados, quando há uma iniciativa, as professoras tendem a utilizar-se apenas de sua orientação pessoal, sem buscar sustentação teórica e formação adequada. E como cita DELORS (1998) esta formação não se daria em um momento só, mas continuamente.

4.5. ESCOLA E FAMÍLIA

O posicionamento das escolas perante a diversidade religiosa parece, através da fala da direção das mesmas, projetar-se no futuro. O ideal não é o presente, pelo contrário, parece ainda haver um caminho a ser descoberto. Talvez o caminho que BRASLAVSKY (2002, p.14) sugere: que a escola assuma a responsabilidade de oferecer elementos para as pessoas viverem juntas e em paz. A diretora e as coordenadoras apresentam as seguintes falas quando questionadas sobre o que pensam do ensino religioso nas escolas e de como poderia ser abordado:

O Ensino Religioso poderia ser um grande aliado na compreensão da diversidade que nos rodeia, acontecendo em todos os níveis de escolarização. Ele deveria ser dado de uma forma que sensibilizasse o educando para o diferente. Promovendo o respeito ao próximo que pode crer e pensar diferente, mas mesmo assim merece respeito, porque é respeitando que somos respeitados, fazendo valer o princípio da alteridade. Sendo ministrado sem proselitismo, daria chance para que o educando tivesse contato com o transcendente ou no mínimo perceber como cada religião se relaciona com ele. (Diretora, IMI João Lopes Simões – São José dos Campos)

Questão complicada. Não precisaria existir. Talvez as crianças deveriam ter informações de que há um ser maior. É bonito quando crianças agradecem o alimento. Mas religião compete à família. (Coordenadora, CEI Padre Jacó – Itajaí)

Tem e deve existir o ensino religioso, trabalhando virtudes, valores, respeito. Só que tem que ter cuidados em não agredir, respeitar costumes como não cortar cabelo, usar somente saia. A preocupação maior é com a família. (Coordenadora, CEI Mariana Graciola – Itajaí) (Anexo D, questão 6)

O presente parece também caracterizado pelo silenciar sobre as manifestações de cunho religioso dentro da escola. Observou-se na coleta de dados a repetição de alguns rituais cristãos e o silêncio sobre o tema, ou ainda, uma espécie de acordo mudo. Por outro lado, se observou também na fala dos professores e coordenadores que há o desejo de se trabalhar com virtudes, de se ter uma convivência harmoniosa, de se aceitar o diferente. Existem indicações das professoras que seria interessante as crianças conhecerem outras religiões, mas não há esclarecimento suficiente em suas respostas de como elas proporcionariam isto. Como diz a Profª Sueli do CEI Padre Jacó de Itajaí que “o assunto é delicado para falar com a família. Cada família faz sua escolha. Tem que trabalhar com todas as crianças e não separado. A professora se preocupa; tem que perguntar se a criança pode dançar” (Anexo C, Comentário 7).

Quanto à relevância das crianças de Educação Infantil conhecerem outras religiões e algumas de suas expressões, pode-se encontrar uma justificativa consistente em três aspectos: a constituição da população das cidades em que vivem, sua capacidade de entendimento e o reconhecimento do diferente e a ligação entre a escola e a família.

Itajaí e São José dos Campos possuem populações adeptas de diferentes religiões. As três escolas escolhidas apresentam uma boa representatividade do movimento de migração. Tanto o Vale do Rio Paraíba, onde se localiza a cidade de São José dos Campos, como o Vale do Itajaí, onde se localiza a cidade de Itajaí, são regiões compostas de populações marcadas por movimentos de migração. A primeira com população migrante de diferentes regiões do país e a segunda com forte colonização de portugueses vindos das Ilhas Açores e Madeira e

imigrantes alemães (<http://pt.wikipedia.org>). Toda esta diversidade de origens se reflete também dentro da escola e esta, segundo LLUCH, tem um papel a cumprir:

a escola desempenha um papel complementar ao desempenhado pela família no processo de socialização das crianças de diversas origens culturais, com todas as dificuldades pedagógicas, organizacionais, didáticas, psicológicas e sociais que, sem dúvida, representam para o corpo docente, para as famílias e para os alunos (1998, p. 54).

A curiosidade e a capacidade de entendimento de conceitos que as crianças da Educação Infantil apresentam, faz com que tenham condições de perceber o mundo concreto que está a sua volta e também muitas das relações que constituem o ambiente em que vivem. Como afirma o próprio Referencial,

O mundo em que as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas para as suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca. (Referencial..., 1998, Vol. 3, p. 163)

Conhecer a diversidade religiosa, através da escola, de forma investigativa como qualquer outro tema que se relacione à sociedade, parece ser uma possibilidade de aproximar a esfera privada, a família, da esfera pública, a escola. Sem, no entanto, se tornar uma ação que venha simplesmente expor a família dentro da escola, mas que a integre dentro do contexto social da escola.

Nas respostas obtidas durante a pesquisa, pode-se perceber que não há problemas de relacionamento entre as professoras e os seus alunos. Atos como “rezar, agradecer pelo alimento” são consideradas atividades voltadas à religião, neste caso à religião da professora e as crianças não parecem oferecer resistência a sua realização. No entanto, participar de atividades extra-curriculares, tais como “dançar, participar de atividades como capoeira, comemorar o Natal com o Papai Noel, usar batom, usar roupas curtas” são percebidas pelas professoras como atividades que podem sofrer alguma resistência da família, inclusive através da criança ou de um posicionamento claro e direto dos pais. Essa resistência está expressa na fala das professoras que estão reproduzidas abaixo:

Com o aluno em sala é fácil trabalhar com o tema; difícil é trabalhar com os pais, eles têm pensamentos diferentes. A mãe não participa das festividades e para a criança é difícil entender; a criança é ingênua. (Profª Márcia, CEI Padre Jacó – Itajaí) (Anexo C, questão 3, a).

Não se discute na escola sobre religião; tem que respeitar a escolha da família, conversar com pais para explicarem que eventos a criança pode participar; já vi menina que pai tirou da escola por causa das atividades de dança e apresentação que ela queria participar. (Profª Sueli, CEI Padre Jacó – Itajaí) (Anexo C, questão 3, b).

A mãe brigou e tirou a criança da creche depois do filho participar do Carnaval da creche. Tem que consultar o RCNEI, levar para Conselho, ter ação frente ao problema. Somente se pensou na mãe e não no desejo da criança. (Profª Maria Helena, IMI João Lopes Simões – São José dos Campos) (Anexo C, Comentários, 4)

Professoras não estão preparadas para amenizar a parte religiosa. Todas as crianças têm religião e precisam ser respeitadas (Profª Rogéria, CEI Mariana Graciola – Itajaí) (Anexo C, questão 3, f).

De uma maneira geral, professoras indicam que a responsabilidade de escolha da participação ou não da criança nas atividades que possam não estar de acordo com os costumes e concepções da família, são de responsabilidade da própria família. No que concorda a Coordenadora do CEI Padre Jacó de Itajaí quando questionada sobre como lidar com os pais em relação à diversidade religiosa na escola, quando cita que “pais permitem ou não participar de nossas atividades (comemorações de carnaval, apresentações de dança). Respeitamos a escolha” (Anexo D, questão 3, a). Por outro lado, a diretora do IMI João Lopes Simões de São José dos Campos e a coordenadora do CEI Mariana Graciola de Itajaí afirmam que não existem problemas com os pais, contradizendo o relato das professoras apresentado na citação anterior. Respectivamente suas falas são estas:

Os pais normalmente não se envolvem. Como já disse anteriormente não procuramos valorizar uma Religião, somente trabalhamos valores visando uma convivência mais harmoniosa em sociedade. (Anexo D, questão 3, a)

Não temos problemas com os pais. (Anexo D, questão 3, a)

Não se observa um espaço efetivo destinado ao diálogo entre família e escola sobre a diversidade religiosa. Esse diálogo não seria espaço *de negociação*, mas sim, de conhecimento e respeito ao diferente (EAGLETON, 2004, p.10). Afinal, como diz CORAZZA (2001, a, p.28) é “necessário compreender o aluno de forma mais ampla” e a religião, seus rituais, seus costumes que este aluno possui também podem se tornar fonte de um saber construído socialmente.

Ou ainda fazer o caminho inverso do confinamento que PERROTTI (1990, p. 90) aponta como um dos fenômenos atuais que a escola produz, “quanto mais ganha em proteção, mais perde em autonomia”. Esta autonomia produzida também pelo conhecimento, contato e reconhecimento daquilo que é diverso, diferente, como a diversidade religiosa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procurar detectar entre os professores qual é o tratamento dado pela escola à questão da diversidade religiosa e de como o RCNEI o faz, pode-se observar as diferentes leituras que a escola faz desse documento, do papel de si própria (professores e direção) e de sua percepção em relação aos alunos.

Em um primeiro momento nota-se que a tendência predominante das professoras é de considerar a diversidade como sinônimo de diferenças individuais. Estas são ilustradas como diferenças de comportamento e de aprendizagem de uma criança para a outra. A percepção que as professoras têm sobre seus alunos parece ater-se principalmente à sua individualidade, ao aluno em desenvolvimento. Restringem dessa forma, as transformações que a escola pode promover, através do seu fazer pedagógico, somente ao âmbito individual do aluno. Fazendo assim o caminho contrário que FISCHMANN aponta, quando cita que “origem social, origem cultural, origem étnica, origem familiar, origem regional são categorias que trabalhadas, podem operar a transição do individualismo para uma perspectiva de grupo ou comunitária” (1998, p. 52).

Por outro lado, a diversidade passa a ser apontada pelas professoras quando a própria pesquisa as conduz a pensar sobre diversidade religiosa. Nota-se que esta existe dentro das escolas pesquisadas. Matrículas e a necessidade das professoras de “negociarem com as famílias” a inclusão das crianças em atividades que contenham algum ritual religioso ou atividades não praticadas por algumas famílias (dança, capoeira), são exemplos da presença da diversidade na escola. Ao mesmo tempo em que a direção tem interesse em saber qual é a religião das famílias, as professoras criam situações na rotina escolar com base em sua própria religião. Portanto, a diversidade religiosa não caminha somente em uma direção, a do aluno levando-a para a escola, mas da escola para os alunos.

Quanto à diversidade religiosa ser reconhecida como elemento constitutivo do ambiente escolar, percebe-se que há divergências nas falas das profissionais que trabalham na escola. A direção se pronuncia dizendo que o que predomina é a convivência tranqüila. Por outro lado, professoras apontam que não existe harmonia entre família e escola, por isso a “necessidade de negociar”. Parece que as dificuldades encontradas nas rotinas que incluem gestuais e costumes de cunho religioso não são sentidas na escola como um todo ou pelas suas representantes constituídas. Parece haver um silenciamento sobre a forma que, no dia-a-dia, se relacionam professores e alunos perante a diversidade religiosa. Esta não seria uma forma de

se relacionar com o tema em questão? A negação do mesmo? O “negociar” que as professoras citam não faz sentido quando confrontado com a proposta de ensino religioso que o Referencial Curricular para o Ensino Religioso (1998) tem para o Ensino Fundamental. Este referencial, não perdendo sua relevância por não estar direcionado à Educação Infantil, é uma proposta de trabalho com o Ensino Religioso de concepção mais antropológica quando cita que

este ensino não tem como ponto de partida a fé explícita, enquanto adesão ou opção por uma Tradição Religiosa, mas sim os fundamentos do fenômeno religioso no cotidiano da vida, objetivando compreender a busca do Transcendente e o sentido da vida que oferecem critérios e segurança ao exercício responsável dos valores universais da cidadania. Este processo antecede qualquer opção por uma religião (p. 8).

Como já se viu anteriormente, o tema diversidade religiosa é pouco explorado pelo RCNEI. As professoras apontam que há pouco sobre o tema no texto oficial. Outros temas como artes, matemática e linguagem na Educação Infantil são muito mais abordados, mas professoras através de suas formações universitárias e continuadas precisam aperfeiçoar-se nelas para desenvolverem seu trabalho. Muitas vezes o aperfeiçoamento não é obrigatório, mas como são temas valorizados pelo sistema que envolve escola e família, há uma preocupação maior em buscar novas estratégias e novas informações. Neste ponto percebe-se que o currículo, mesmo para crianças tão pequenas, determina o que devem ou não aprender, aprofundar, conhecer. Então, abordar o tema diversidade religiosa também pode ser uma escolha de quem redige um documento oficial, da escola, da coordenadora de uma creche, de uma professora. Abordar o tema ou não, seria uma forma de classificá-lo relevante no desenvolver do trabalho na Educação Infantil. Independente de ele ser mais uma característica do ser humano e de ser um dos pontos de conflito entre diferentes grupos culturais.

Ainda procurando visualizar a forma através da qual escola percebe seu aluno, viu-se na coleta de dados que não há apontamentos indicando que entre as crianças há o desejo de conhecer informações de diferentes religiões, talvez por ser um tema não corriqueiro entre suas famílias como é conhecer a leitura e a escrita, saber contar, aprender a cantar, participar de jogos e atividades esportivas. As crianças, quando iniciam a Educação Infantil, salvo as que já vem com expectativas reconhecidas como escolares, partilhadas pela família, também não expressam desejo de aprender isto ou aquilo. Existe o currículo pré-determinado que define o que será tema de estudo ou não na Educação Infantil. O próprio RCNEI elege conteúdos a serem vivenciados pelas crianças, independentemente de se reconhecer a

capacidade de entendimento das crianças sobre o que é ser diferente, conviver com o outro e conhecer suas diferenças.

Embora se reconheça que a formação profissional para a Educação Infantil a partir de uma abordagem antropológica do tema diversidade religiosa seja importante, as professoras apontaram que ela é inexistente. Por outro lado, esta formação por si só, não é garantia para que o tema venha a ser trabalhado neste sentido, antropológico. As professoras ainda que afirmem que a religião pertence à esfera privada, à família, reconhecem que ela está presente dentro da esfera pública da qual participa a criança, ou seja, na escola. Não se percebeu durante a coleta de dados intenção consciente de “catequizar”, pelo contrário, tanto professoras quanto direções afirmam que este não é o papel da escola. Por outro lado há repetição de rituais tipicamente cristãos como rezar, cantar canções religiosas, utilizar exemplos de Jesus com as crianças. Parece que há um outro elemento importante que precisa ser observado, o comprometimento do professor com uma proposta aberta para explorar o tema e que atenda ao desejo que as professoras apontaram que é conviver harmoniosamente com os diferentes.

O comprometimento parece ter espaço para ser exercitado, justamente no espaço que a escola oferece para estudos e discussões. O Referencial, no que diz respeito às áreas de eixos de conhecimento como linguagem, matemática, artes, natureza e sociedade foi bastante discutido e estudado por algumas redes municipais. A Rede Municipal de Itajaí produziu um documento a partir dele, o “Amarelinho”. A Rede Municipal de São José dos Campos ainda o utiliza com uma constância considerável. Mesmo que as professoras demonstrem o desejo de terem acesso a mais documentos voltados à questões práticas de sala de aula, o espaço para estudos e discussões não pode ser reduzido a ponto de empobrecer o próprio fazer pedagógico a este ou aquele “receituário”.

O espaço de discussão também precisa ser estendido à comunidade. Este espaço poderia ser criado através dos alunos que são o elo de comunicação com a família. Transformando-o em espaço de pesquisa e de conhecimento da diversidade religiosa não apenas para os alunos, mas para as famílias, permitindo-lhes se reconhecerem como integrantes de uma comunidade com diferentes expressões religiosas. Dessa forma,

Como sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com essa realidade transcendental, o conhecimento religioso deve ficar ao lado de outros, colaborando para o aprofundamento da vida coletiva do/as educando/as e para a vivência da autêntica cidadania. (CORAZZA, 2001 b, p. 54).

A diversidade religiosa pode ser apenas um dos fatores que nos levam a escolher entre conhecer o outro ou ignorá-lo. Ignorar, neste sentido, pode ser caracterizado como acolher sem conhecer, diferentemente de conhecer o outro a partir de uma vivência plural, que promova valores universais de cidadania como a paz, a preservação da vida, a capacidade de criar, a produção cultural. Se o discurso atual da escola é conviver na paz, tendo o respeito ao outro como um dos seus eixos, não seria uma contradição professores não estarem preparados, com base antropológica, para trabalharem com as crianças?

Pode-se dizer que crianças tão pequenas ainda não possuam o discernimento para perceberem diferenças religiosas entre colegas e que, portanto, não haveria problemas dessa ordem na Educação Infantil. Mas o trabalho dos professores não se restringe somente ao aluno em sala de aula. Como todo o processo educativo, a socialização dos alunos precisa abarcar também a relação da escola com a família e prepará-los para que possam ser capazes de diferenciar o fenômeno religioso (saber) da experiência religiosa (ser) e da confissão religiosa (fazer). Portanto, o profissional que se propõe a participar desse processo precisa saber que “a escola desempenha um papel complementar ao desempenho da família” (LLUCH, 1998, p. 54).

Pode-se concluir que

Para um certo ponto de vista, a questão não é a de discutir o que fazer a respeito de nossas opiniões, idéias ou juízo de valor sobre a sociedade, mas, sim, de procurar fazer com que a imagem que temos dela seja útil para ela, ou seja, se somos capazes de desenvolver hábitos de ação permitindo confrontar a realidade, de maneira a garantir ganhos no sentido intersubjetivo, em criatividade, em solidariedade e de capacidade de ouvir todos aqueles que sofrem. O argumento é que o desejo de objetividade deve ceder lugar ao desejo de solidariedade (MARTINS, 2004, p.298).

A experiência da realização deste trabalho, durante o curso de Mestrado em Educação, constituiu-se em um desafio ao estabelecer o diálogo entre minha prática de sala de aula com as aulas do próprio programa de mestrado e o material teórico pesquisado. Desta forma, foi possível ampliar a percepção da presença das diversidades na escola, sendo a diversidade religiosa apenas uma entre tantas outras. Esta percepção permitiu a descoberta e a construção de novos caminhos, novas práticas que têm como objetivo a convivência harmoniosa entre pessoas e levou a compreensão da diversidade cultural como característica relevante no grupo que constitui a comunidade escolar.

Por outro lado, houve certa dificuldade durante o período do levantamento bibliográfico de eleger teóricos que pudessem contribuir especificamente para a estruturação teórica deste trabalho. Talvez a existência de pouco material deva-se ao fato do tema

escolhido ser considerado muito restrito ou, como apontou um avaliador de uma Agência de Bolsas de Pesquisa, “tema irrelevante para ser pesquisado na Educação Infantil”. Infelizmente, o posicionamento anterior não vai de encontro a esta observação: *“Eu acho que Deus ainda não acabou de fazer o mundo... porque o mundo não tem fim... Deus deve sempre estar fazendo mais coisas”* – Paulinho, 5 anos (*apud* PEREIRA, 2000).

Ao finalizar este trabalho, pode-se pensar algumas questões pertinentes a um aprofundamento posterior. Seria interessante estender a pesquisa aos alunos mais velhos e seus professores, pois há nesse grupo, com certeza, uma gama maior de questões a serem debatidas e compreendidas. Isto sem dúvida, enriqueceria o tema em razão de uma maior elaboração da fala dos alunos quanto a percepção da diversidade na comunidade escolar. O aprofundamento também possibilitaria conhecer e pesquisar novas práticas e experiências que alguns professores vêm realizando e as relacionar com novos olhares teóricos. Finalmente, nos permitiria trabalhar um tema “tão restrito” como o diversidade religiosa com outras dimensões da diversidade humana constitutiva do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS *

ALVES, Rubem. **O que é religião?** Brasiliense. Coleção Primeiros Passos.

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

AZANHA, José Mário P. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992.

..... **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da Escola.**
Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Faculdade de Educação, USP s/d.

BENAVOT, Aaron. **A educação para aprender a viver juntos: uma análise crítica da pesquisa comparada.** In: FERREIRA, José. Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade. Trad. de José Ferreira – Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A multiculturalidade na educação estética.** Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização – diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. São Paulo: SME, Caderno temático de formação I, pp.21-23, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASLAVSKY, Cecília. **Educação para todos para aprender a viver juntos: um desafio prioritário no século XXI.** In: FERREIRA, José. Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade. Trad. de José Ferreira – Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.

BRUNO, Lúcia. **Estudos sobre Poder Político, Ideologia, Trabalho e Educação.** Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação/USP.dez/2004.

BUARQUE DE HOLLANDA FERREIRA, Aurélio. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 10ª edição, Ed. Civilização Brasileira S.A., 1943.

CARVALHO, Edgar de Assis. **Enigmas da Cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, José Sérgio. **Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações**. Educação e Pesquisa. v.30, n. 3, São Paulo: FEUSP, set./dez.2004.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – primeiras aproximações**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. & PALHARES, Marina Silveira (orgs). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 3ª edição. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62)

CORAZZA, Sandra Mara. **Na diversidade Cultural, uma docência artística**. Pátio: revista pedagógica. Artmed Ed. Ltda. Ano IV, Nº 17, maio/julho 2001 a.

CORAZZA, Sandra Mara. **Ensino Religioso**. Pátio: Revista Pedagógica. Artmed Ed. Ltda. Ano IV, Nº 16, fev/abr 2001 b.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF : MEC: UNESCO, 1998.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, nº 119, p. 29-45, julho/2003.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EAGLETON, Terry. **Balzac encontra Beckham**. Caderno Mais, p. 10, Folha de São Paulo, 5.dez.2004.

Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei 8.969/90**

FISCHMANN, Roseli. **Consciência mundial, educação e pluralidade: fundamentos da paz**. Revista Pedagógica Pátio, Artes Médicas Sul, Ano 2, nº 6, agosto/outubro, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HORN, Maria da Graça Souza e FARENZENA, Nalú. **Novas Abordagens em Educação Infantil**. Pátio – Revista Pedagógica, Nº 23 Set/Out 2002.

<http://pt.wikipedia.org>

ITAJAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Departamento de Educação Infantil. Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil**. 2ª ed. rev. ampl. Itajaí: Prefeitura Municipal de Itajaí, 2004.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394/96

LEI Nº **9.475/97**

LEI Orgânica de Assistência Social: **Lei Nº 8.742/93**

LLUCH, Xavier. **Interculturalismo: uma leitura crítica da Interculturalidade**. Revista Pedagógica Pátio, Ed. Artes Médicas Sul Ltda, ano 2, nº 6, agosto/outubro, 1998.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 30, nº 2, maio/agos. 2004.

OLIVEIRA, Zilma M. R. (Org) **Educação Infantil: muitos olhares**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Maria Amélia (dir.). **Brincando com os elementos**. Cotia/SP: Casa Redonda Centro de Estudos, vídeo 20 min., 2000.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, FONAPER:1998.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias** (org. de Hilton Japiassú). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3ª ed. , 1988.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: EDUSP, 1974.

www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2000cgp.asp

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ANEXO A

Pesquisa de Campo – questionário-guia

ESCOLA:

EDUCADOR/A: DATA DA ENTREVISTA:/...../

SALA: IDADE DAS CRIANÇAS: de aanos

Nº DE ALUNOS POR SALA:

() S/ INTEGRADO () C/ INTEGRADO (necessidade especial):.....

PERÍODO: () MANHÃ () TARDE () INTEGRAL

TEMPO DE TRABALHO NA REDE PÚBLICA:

TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

FORMAÇÃO:

() MAGISTÉRIO

() SUPERIOR () COMPLETO

() AINDA CURSANDO

() PÓS-GRADUAÇÃO

1. Pensando em seu grupo de alunos, como você **definiria a diversidade**? Poderia dar exemplos?

.....

2. A presença da **diversidade** entre seus alunos pode alterar o **planejamento de seu trabalho**?

() SIM

() NÃO

Você poderia dar exemplos?

.....

Segundo a pesquisadora em Arte-educação, Ana Mae Barbosa, a diversidade cultural pode ser caracterizada por “raça, gênero, orientação sexual, idade, locação geográfica, renda, classe social, ocupação, educação, religião”. (2003, p.21)

3. Considerando uma diversidade as **diferentes religiões** que as famílias dos alunos possuem: você se sente **preparada/o** através de sua formação profissional (faculdade, pós-graduação) para conversar ou trabalhar com seus alunos este assunto?

() SIM

() NÃO

Porque?

.....

4. O RCNEI é um documento criado pelo Ministério da Educação (1998) que se propõem a ajudar os professores da Educação Infantil a planejarem seu trabalho em sala de aula com as crianças.

Você tem acesso a ele?

() SIM

() NÃO

Como chegou até você?

.....

Qual o volume que você mais se utiliza?

() Vol. 1

() Vol. 2

() Vol. 3

Por que?

.....

Você o utiliza como apoio no planejamento do acolhimento da diversidade religiosa entre seus alunos?

() SIM

() NÃO

Por que?

.....

Com que frequência?

.....

Utiliza outro tipo de apoio?

() SIM

() NÃO

Qual?

.....

ANEXO B**Pesquisa de Campo - Diretoras**

1. Enquanto representante da instituição, como a escola que a senhora dirige trabalha com a questão da diversidade religiosa. Exemplos em que esta diversidade pode aparecer: capoeira, dança.
2. Como a senhora lida com a religiosidade das professoras? Tem algum problema? Já teve caso de haver criança de religião minoritária e professores desenvolverem práticas da religião católica?
3. Como lidar com pais?
Como lidar com professores (no sentido de catequizar)?
4. O que a senhora pensa do RCNEI?

Ele ajuda na questão da diversidade?
Faz avançar em termos de diálogo entre os profissionais?
Faz avançar para conhecer a diversidade?
Faz avançar para conviver com a diversidade?
5. A senhora tem críticas a fazer do RCNEI? Quais seriam as sugestões para facilitar o trabalho na questão religiosa?
6. O que a senhora pensa do ensino religioso na escola e como deveria ser dado?
7. Qual é o perfil sócio-econômico das famílias?
8. Quais são as religiões que as famílias apresentam? Qual é a que predomina?

ANEXO C

Pesquisa de Campo - Coleta de Dados – Professoras

O questionário-guia para as professoras foi aplicado em setembro de 2005 com 6 professoras do IMI João Lopes Simões, 5 professoras do CEI Padre Jacob e 7 professoras do CEI Mariana Graciola. Levantaram-se as seguintes informações e respostas:

Dados fornecidos pelas direções das escolas:

a. N° de alunos por sala: varia de 12 a 30 alunos, sendo que os grupos com maior número são os de crianças de 4 a 6 anos.

b. Alunos integrados: Em nenhum grupo participavam alunos especiais.

c. Período de permanência da criança na escola: Período integral, com exceção das crianças de 6 anos das escolas de Itajaí que participavam das aulas em um período somente, matutino ou vespertino, denominados nesta rede de Pré-escolares.

d. Tempo de trabalho da professora na Rede Pública: Varia, nas três escolas, de 5 a 20 anos. Com exceção de duas professoras, ambas das escolas de Itajaí, uma está trabalhando a 1 ano e outra a 1 mês na rede municipal de educação.

e. Tempo de trabalho na Educação Infantil: idem ao anterior

f. Formação: As professoras apresentaram curso superior completo, com exceção de duas professoras de Itajaí. Uma está cursando o Normal Superior e outra somente possui o Magistério (curso que corresponde ao Ensino Médio profissionalizante). Uma professora é formada em Psicologia e todas as demais em Pedagogia. Também há professoras com pós-graduação em Psicopedagogia, em Educação Infantil e Séries Iniciais, em Gestão, Cultura e Currículo e em Gestão Escolar.

1. Pensando em seu grupo de alunos, como você **definiria a diversidade**? Poderia dar exemplos?

Aqui as professoras definem a diversidade através de relações com diferentes temas que, organizados posteriormente à coleta das respostas, se mostraram desta forma:

a. Diversidade cultural: bagagens, famílias, forma de trabalhar, diferentes regiões do país, culturas, maneiras de pensar, crenças, individualidades.

b. Diversidade física: características físicas, raça, loiros e morenos.

c. Diversidade comportamental: humor, autonomia, reações, interesses, comportamentos, afetividade, temperamento, agressividade, uso de fraldas, comportamento padrão.

d. Diversidade na Aprendizagem: diferentes ritmos, necessidades de mais ou menos tempo, coordenação motora, conteúdos, fala, proposta de trabalho.

2. A presença da **diversidade** entre seus alunos pode alterar o **planejamento de seu trabalho**?

IMI João Lopes Simões – São José dos Campos: 6 respostas positivas, nenhuma negativa.

CEI Padre Jacó – Itajaí: 4 respostas positivas, 1 professora respondeu “depende da situação”

CEI Mariana Graciola – Itajaí: 4 respostas positivas, 3 negativas.

Total de respostas:

a. 14 respostas positivas

b. 3 respostas negativas

c. Depende da situação: 1 resposta

Você poderia dar exemplos?

Novamente aqui podemos observar expressões ou palavras nas respostas que se relacionam a temas como:

d. Comportamento: mais ou menos necessidade afetiva, incentivo, sensibilidade, interesse, crianças mais ativas e crianças mais calmas, organização de grupos, participar de datas comemorativas, choro.

e. Aprendizagem: da fala, brincadeiras, músicas, planejamento, tempo da criança, limites no aprendizado, avaliação.

Cultura: diversas etnias, considerar todos iguais, diversidade de religião (somente 1 professora citou)

3. Segundo a pesquisadora em Arte-educação, Ana Mae Barbosa, a diversidade cultural pode ser caracterizada por “raça, gênero, orientação sexual, idade, localização geográfica, renda, classe social, ocupação, educação, religião”. (2003, p.21)

Considerando uma diversidade as **diferentes religiões** que as famílias dos alunos possuem, você se sente **preparada/o** através de sua formação profissional (faculdade, pós-graduação) para conversar ou trabalhar com seus alunos este assunto?

IMI João Lopes Simões – São José dos Campos: 1 resposta positiva, 5 negativas.

CEI Padre Jacó – Itajaí: 2 respostas positivas, 2 negativas, 1 professora respondeu “sim e não”.

CEI Mariana Graciola – Itajaí: nenhuma resposta positiva, 7 negativas.

Total de respostas:

3 respostas positivas

Comentários acrescentados por professoras:

a. “com o aluno em sala é fácil trabalhar com o tema; difícil é trabalhar com os pais, eles têm pensamentos diferentes. A mãe não participa das festividades e para a criança é difícil entender; a criança é ingênua”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Márcia)

b. “não se discute na escola sobre religião; tem que respeitar a escolha da família, conversar com pais para explicarem que eventos a criança pode participar; já vi menina que pai tirou da escola por causa das atividades de dança e apresentação que ela queria participar”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Sueli)

Total de respostas:

14 respostas negativas

c. “ somente na trajetória da vida”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Mônica e Profª Cristina)

d. “na faculdade não é abordado, sinto-me preparada pela educação que tive em casa”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Profª Cláudia)

e. “a religião é forte na família. Alguns são exagerados.O assunto abrange muita coisa e a faculdade deveria trabalhar com isso” . (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Profª Lucilda)

f. “a área é esquecida e professores não são preparados para amenizar a parte religiosa. Todas as crianças tem religião e precisam ser respeitadas”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Profª Rogéria)

Ambas: 1 resposta

g. “Tive formação adequada na universidade para abordar o assunto na escola, mas também acho que a família é o exemplo, é a base como se comportar frente à diversidade; a escola aprimora”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Adriana)

4. O RCNEI é um documento criado pelo Ministério da Educação (1998) que se propõem a ajudar os professores da Educação Infantil a planejarem seu trabalho em sala de aula com as crianças.

a..Você tem acesso a ele?

IMI João Lopes Simões – São José dos Campos: 6 respostas positivas.

CEI Padre Jacó – Itajaí: 4 respostas positivas, 1 negativa.

CEI Mariana Graciola – Itajaí: 7 respostas positivas.

Total de respostas:

Sim: 17 respostas positivas

Não: 1 resposta negativa (profª Joseane do CEI Padre Jacó – Itajaí que está cursando o Normal Superior)

b. Como chegou até você?

14 professoras receberam via Secretaria de Educação, 3 através da creche ou colegas de trabalho e 1 não o conhece. Algumas professoras de Itajaí citaram ainda o ‘Amarelinho’, inclusive a professora que não conhece o RCNEI.

c. Qual o volume que você mais utiliza?

IMI João Lopes Simões – São José dos Campos: 6 professoras utilizam mais o Vol. 3

CEI Padre Jacó – Itajaí: 2 professoras não responderam, 3 utilizam mais o Vol. 3

CEI Mariana Graciola – Itajaí: 3 professoras não responderam, 1 utiliza mais o Vol. 3, 3 não utilizam.

Justificativas apresentadas pelas professoras que utilizam mais o Vol. 3:

“facilita o planejamento dos eixos de trabalho”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Mônica e Profª Maria Helena)

“porque é voltado para crianças de 4 a 6 anos” (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Sueli)

“nele dá para ver eixos e conteúdos” (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Regina, Profª Margareth)

6 professoras (2 profª do CEI Padre Jacó e 4 professoras do CEI Mariana Graciola) citam o ‘Amarelinho’ como fonte de pesquisa para seu planejamento.

“o Amarelinho corresponde ao Volume 3” (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Alessandra e Profª Márcia)

“com o Amarelinho planejo as atividades, tem sugestões de atividades”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Profª Lucilda)

2 professoras utilizam outras fontes de pesquisa.

“surtem idéias para projetos que são feitos a cada quinzena” (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Joseane)

d. Você utiliza o RCNEI como apoio no planejamento do acolhimento da diversidade religiosa entre seus alunos?

IMI João Lopes Simões – São José dos Campos: 4 professoras não utilizam e 2 professoras não responderam

CEI Padre Jacó – Itajaí: 4 professoras não utilizam e 1 utiliza

CEI Mariana Graciola – Itajaí: 5 professoras não utiliza, 1 utiliza e 1 não respondeu

Sim: 1 resposta positiva

“procurei referências sobre a religião no RCNEI, mas completei com outros materiais” (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Profª Irene)

Não: 14 respostas negativas

Comentários acrescentados pelas professoras:

“trabalho no berçário, não tenho problemas com famílias” (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Cristina)

“o RCNEI não fala muito sobre a religião, teria que procurar em outros textos” (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Mônica)

“já na rotina existem momentos de agradecimento pelo alimento” (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Joseane)

“estudei na faculdade sobre raças e religião” (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Sueli)

Não responderam: 3 professoras

e. Utiliza outro tipo de apoio?

IMI João Lopes Simões – São José dos Campos: 5 professoras não utilizam e 1 professora (profªCristina) utiliza material da Crecheplan.

CEI Padre Jacó – Itajaí: 4 professoras não utilizam e 1 professora (profª Joseane) utiliza Coleções de Educação Infantil

CEI Mariana Graciola – Itajaí: 5 professoras não utilizam, 1 professora (Profª Cilene) utiliza “livros comprados” e 1 professora (Profª Cláudia) utiliza o “Amarelinho, pois é a linha de trabalho do município”.

Comentários acrescentados pelas professoras após responder o questionário-guia:

1. “No ensino fundamental é mais freqüente ter problemas com diferentes religiões. Os alunos são maiores, tem opiniões.” (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Mônica)

2. “Aluna não pode passar batom, nem usar roupa curta e nem participar do passeio para ver o Papai Noel”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Margareth)

3. “Eu canto a canção para os meus alunos: Bem aventurado Jesus.” (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Margareth)
4. “a mãe brigou e tirou a criança da creche depois do filho participar do Carnaval da creche. Tem que consultar o RCNEI, levar para Conselho, ter ação frente ao problema. Somente se pensou na mãe e não no desejo da criança”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Maria Helena)
5. “Sinto necessidade de formação profissional adequada”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Regina)
6. “Minha aluna foi proibida pela mãe de participar da capoeira, de dançar e de ouvir música no rádio. Eu conversei com a orientadora e deixamos a menina participar sem comunicar à mãe”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Profª Regina)
7. “O assunto é delicado para falar com a família. Cada família faz sua escolha. Tem que trabalhar com todas as crianças e não separado. A professora se preocupa; tem que perguntar se a criança pode dançar”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Sueli)
8. “Nunca fui procurar orientação nos documentos para questões de diversidade religiosa.” (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Alessandra)
9. “A orientação: ‘ser amigos como Jesus’ tive de casa; nunca fui consultar texto a respeito de acolhimento. Quanto a planejar eixos de trabalho, procuro os documentos com frequência”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Profª Márcia)

ANEXO D

Pesquisa de Campo – Coleta de Dados – Diretoras/Coordenadoras

O questionário-guia aplicado entre maio e junho de 2006 às coordenadoras e diretora das escolas levantou os seguintes resultados:

1. Enquanto representante da instituição, como a escola que a senhora dirige trabalha com a questão da diversidade religiosa. Exemplos em que esta diversidade pode aparecer: capoeira, dança.

“Procuramos respeitar a forma de concepção doutrinária de cada religião. Em casos mais específicos como dança, aulas de capoeira, respeitamos o que a família decide, porque a criança sendo tão pequena ainda está sob a supervisão direta da família”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“A escola não trabalha a religião. Há crianças católicas, evangélicas, espíritas. Há o momento de agradecimento pelo alimento quando se faz a oração antes de lanche. Em algumas comemorações como Carnaval, algumas crianças ficam em casa. Sabemos que há crianças que não assistem jogos (da Copa do Mundo) nem mesmo com os pais, em casa”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“No CEI isto é visto de forma tranqüila”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

2. Como a senhora lida com a religiosidade das professoras? Tem algum problema? Já teve caso de haver criança de religião minoritária e professores desenvolverem práticas da religião católica?

“Procuramos não desenvolver práticas de nenhuma religião especificamente. Somente uma vez por ano realizamos um Culto Ecumênico em Ação de Graças no final do ano. As famílias são convidadas a participar com seus filhos e funcionários da Escola. Nunca tivemos

problemas nesse sentido, pois as nossas famílias quando praticam alguma religião, é cristã”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Não percebemos dificuldade dos professores em relação ao assunto. Os professores respeitam as religiões dos alunos e de suas famílias”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Tem professores que trabalham mais: falam, fazem projetos (Projeto Virtudes), apresentam músicas, fazem oração. A professora faz de modo natural, dentro de uma orientação cristã”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

3. a. Como lidar com pais?

“Os pais normalmente não se envolvem. Como já disse anteriormente não procuramos valorizar uma Religião, somente trabalhamos valores visando uma convivência mais harmoniosa em sociedade”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Pais permitem ou não participar de nossas atividades (comemorações de Carnaval, apresentações de dança). Respeitamos a escolha”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Não temos problemas com os pais”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

b) Como lidar com professores (no sentido de catequizar)?

“Os professores já sabem qual o espaço que poderão trabalhar dentro de ‘Natureza e Sociedade’ os valores que são universais, não dando enfoque religioso aos mesmos”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Nunca tivemos problemas”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Não se percebeu nenhum problema com professores”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

4. O que a senhora pensa do RCNEI?

a. Ele ajuda na questão da diversidade?

“Posso dizer que sim porque ele faz uma reflexão pontual sobre a diversidade”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Pouco ajuda, eu busco suporte na INTERNET”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Não ajuda esclarecer, somente cita”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

b) Faz avançar em termos de diálogo entre os profissionais?

“Sim, porque à medida que estudamos e refletimos temos mais bagagem para um diálogo sincero e aberto”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Sim, facilita o diálogo entre professores quando se faz as paradas. Professores param para estudar RCNEI”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Não faz”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

c) Faz avançar para conhecer a diversidade?

“Sim, porque através da leitura reflexiva nos ajuda a pensar na diversidade com a qual trabalhamos. Como ele é nacional, traz a realidade de muitos lugares, que muitas vezes estão

inseridos em nosso cotidiano, porque recebemos alunos de todo país”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Os professores não estão acostumados a procurar o RCNEI livremente. A diversidade foi abordada como estudo para o início do ano letivo”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Ele não faz”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

d) Faz avançar para conviver com a diversidade?

“Com certeza, através do conhecimento que ele proporciona aos educadores”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Os avanços são poucos. O professor terá que buscar em outros materiais”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Depende do interesse do professor”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

5.A senhora tem críticas a fazer do RCNEI? Quais seriam as sugestões para facilitar o trabalho na questão religiosa?

“Os conteúdos de Ensino Religioso poderiam ser estudados e analisados tanto quanto outros conteúdos. Mas o que temos visto até agora é que isso não acontece, principalmente na Educação Infantil. Oficialmente nem é reconhecido”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“O teor é vago. O texto poderia detalhar mais como o professor poderia conduzir sua prática. Falta também preparo do professor já na universidade”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“A escola fica sem respostas sobre o tema religião na escola. Mas deve-se trabalhar com o tema. Os professores tendem buscar mais respostas para questões que envolvam a matemática e a linguagem”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

6. O que a senhora pensa do ensino religioso na escola e como poderia ser trabalhado?

“O Ensino Religioso poderia ser um grande aliado na compreensão da diversidade que nos rodeia, acontecendo em todos os níveis de escolarização. Ele deveria ser dado de uma forma que sensibilizasse o educando para o diferente. Promovendo o respeito ao próximo que pode crer e pensar diferente, mas mesmo assim merece respeito, porque é respeitando que somos respeitados, fazendo valer o princípio da alteridade. Sendo ministrado sem proselitismo, daria chance para que o educando tivesse contato com o transcendente ou no mínimo perceber como cada religião se relaciona com ele”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Questão complicada. Não precisaria existir. Talvez as crianças deveriam ter informações de que há um ser maior. É bonito quando crianças agradecem o alimento. Mas religião compete à família.” (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Tem e deve existir o ensino religioso, trabalhando virtudes, valores, respeito. Só que tem que ter cuidados em não agredir, respeitar costumes como não cortar cabelo, usar somente saia. A preocupação maior é com a família”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

7. Qual é o perfil sócio-econômico das famílias?

“As famílias têm renda que varia de menos de um salário até três no máximo. Vivenciamos muitas situações de desemprego”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Poucos de baixa renda. Maioria são assalariados, não tem casa própria. Não tem carro, mas Bizz (motocicleta ou bicicleta). A maioria tem alimentos em casa e as crianças vem para ficar enquanto pais trabalham”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“Renda da maioria é baixa. Temos muitos pais que são pedreiros, vigias, mecânicos, diaristas. Muitas crianças tem a refeição principal somente na creche. Mas também temos crianças que vem de Topic (transporte pago)”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)

8. Quais são as religiões que as famílias apresentam? Qual é a que predomina?

“As religiões que predominam são as de cunho cristão. A católica é a que tem maior número. Se tiver algum aluno de outras religiões, desconhecemos”. (IMI João Lopes Simões – São José dos Campos, Diretora)

“Temos crianças de famílias católicas, espírita, evangélicas. As evangélicas são as que predominam”. (CEI Padre Jacó – Itajaí, Coordenadora)

“A predominância são as famílias evangélicas”. (CEI Mariana Graciola – Itajaí, Coordenadora)