

LUGAR DE CRIANÇA PEQUENA: A LAICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE NEGACIONISMO¹

Agueda Bittencourt²

Guilherme Ramalho Arduini³

Resumo: Nesse artigo, será realizado um estudo de caso a partir de uma rede de educação infantil (no município de Campinas, no Estado de São Paulo) e com ênfase em um feixe de questões, vinculadas às representações e práticas em torno dos desafios de se viver a laicidade nesse ambiente. Com base em imagens fotográficas dos espaços reservados à educação de crianças pequenas, além de entrevistas com agentes atuantes nos centros infantis e dirigentes de instituições municipais, pretende-se analisar o sentido das políticas públicas voltadas à formação para a convivência com a diversidade religiosa, crescente na população brasileira de forma geral, inclusive em Campinas. Nossa proposta tem como fio condutor uma dupla necessidade: 1) circunstancialmente, compreender as relações entre o poder público municipal, as Igrejas e as OSCIPs na implementação da educação infantil; 2) de maneira mais ampla, discutir o papel da escola como representação do mundo (especialmente a escola para a primeira infância). Realiza-se, também, o diálogo entre as declarações colhidas pelas entrevistas e a reflexão acumulada na bibliografia acerca de laicidade, compreendida como um conjunto de características alinhadas

¹ Como citar: BITTENCOURT, Agueda; ARDUINI, Guilherme R. Lugar de criança pequena: a laicidade e a educação infantil em tempos de negacionismo. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 24, n. 45, e143145, 2025.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Professora associada da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. E-mail: agueda.bittencourt@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-3919>.

³ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Brasil. É membro associado do Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation de l'Université de Picardie Jules Verne (CAREF/UPJV) e pesquisador convidado para o ano letivo 2023-2024 da Université Paris Nanterre, França. E-mail: guilherme.arduini@ifsp.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9462-8311>.

à neutralidade do Estado frente a todas as manifestações religiosas e à renúncia deste mesmo ente em justificar suas ações com base em argumentos religiosos. A discussão será enriquecida pela contribuição do pensamento arendtiano sobre o papel da instituição escolar. Nas considerações finais, retomam-se os pontos principais da argumentação desenvolvida no texto e apresenta-se um diálogo com os saberes que nos são transmitidos pelos povos originários.

Palavras-chave: Laicidade; Diversidade Religiosa; Educação Infantil; Campinas.

A PLACE FOR SMALL CHILDREN: SECULARISM AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF NEGATIONISM

Abstract: In this article, a case study will be carried out on a network of early childhood education centres (in the municipality of Campinas, in the state of São Paulo), focusing on a series of issues linked to the representations and practices surrounding the challenges of living laicity in this environment. Based on photographic images of spaces reserved for the education of young children, as well as interviews with agents working in children's centres and leaders of municipal institutions, the aim is to analyse the meaning of public policies aimed at training people to live with religious diversity, which is growing among the Brazilian population in general, including in Campinas. Our proposal is guided by a twofold need: 1) circumstantially, to understand the relationship between municipal government, churches and OSCIPs in the implementation of early childhood education; 2) more broadly, to discuss the role of the school as a representation of the world (especially the early childhood school). There will also be a dialogue between the statements collected in the interviews and the reflection accumulated in the literature on secularism, understood as a set of characteristics aligned with the neutrality of the state in relation to all religious manifestations and the renunciation by the state of justifying its actions on the basis of religious arguments. The discussion will be enriched by the contribution of Arendtian thought on the role of the school institution. The concluding remarks take up the main points of the argument developed in the text and present a dialogue with the knowledge passed on to us by the original peoples.

Keywords: Laicity; Religious Diversity; Childhood Education; Campinas.

Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido que o seu povo, os Yudjá chamavam de se aproximar da antiguidade. Um deles mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente

(Ailton Krenak, Futuro Ancestral, 2022)

INTRODUÇÃO

No trecho acima, Krenak descreve a experiência da infância como travessia, na qual os membros de uma geração se põem a colaborar como passageiros e condutores de um único barco, onde todos se encontram. Assim é a experiência das levas de crianças unidas na tarefa de conviver por alguns anos em uma mesma unidade escolar. Sua travessia é composta pelas experiências vivenciadas nesse ambiente, por meio das quais constroem seu protagonismo na produção de sua própria visão de mundo (Benjamin, 1987), em diálogo com seus familiares e os profissionais da educação atuantes nessas unidades escolares. Nesse artigo, será realizado um estudo de caso a partir de uma rede de educação infantil (no município de Campinas, no Estado de São Paulo) e com ênfase em um feixe de questões, vinculadas às representações e práticas em torno dos desafios de se viver a laicidade nesse ambiente. Com base em imagens fotográficas dos espaços reservados à educação de crianças pequenas, além de entrevistas com agentes atuantes nos centros infantis e dirigentes de instituições municipais, pretende-se analisar o sentido das políticas públicas voltadas à formação para a convivência com a diversidade religiosa, crescente na população brasileira de forma geral, inclusive em Campinas. Nossa proposta tem como fio condutor uma dupla necessidade: 1) circunstancialmente, compreender as relações entre o poder público municipal, as Igrejas e as OSCIPs na implementação da educação infantil; 2) de maneira mais ampla, discutir o papel da escola como representação do mundo (especialmente a escola para a primeira infância).

A documentação consultada combina imagem e texto na tentativa de capturar o cotidiano das unidades visitadas. Foram realizadas seis entrevistas com profissionais da educação, procurando-se contemplar os três tipos de instituição atuantes na educação infantil: as administradas diretamente pela secretaria municipal de educação, as conveniadas e as parcerias público-privadas. Dentro dessa última categoria, uma das entrevistas teve que ser descartada. Utilizou-se um roteiro no qual se privilegiou a hierarquia de temas e o fluxo de pensamento estabelecidos pelas pessoas entrevistadas. Dessa forma, após as explicações iniciais obrigatórias sobre o projeto, partia-se de questões mais abertas, como “Conte-me sua história de vida” ou outra similar, de modo a permitir que a pessoa entrevistada decidisse quais aspectos desejava percorrer ao longo de sua explanação. Em resposta aos enunciados das entrevistadas, propunham-se novas perguntas, até que se chegasse ao mérito da visão pessoal e institucional sobre a presença de manifestações religiosas no cotidiano daquela escola. As entrevistas duraram em geral cerca de sessenta minutos e eram acompanhadas da tomada de fotos de alguns ambientes das escolas visitadas, mediante autorização obtida junto à equipe gestora, em momentos nos quais não houvesse crianças. As entrevistadas eram todas mulheres, adultas, responsáveis diretamente pela gestão da escola ou então em um cargo de apoio à direção. As entrevistas foram realizadas entre 27 de junho de 2022 e 24 de abril de 2023. No total, foram cinco pessoas entrevistadas, considerando as que aceitaram ter suas entrevistas gravadas e transcritas.

É a partir da análise dessas imagens e declarações que se estrutura a primeira parte do artigo, a qual também visa apresentar características básicas da rede de educação infantil em Campinas. Algumas das declarações das entrevistadas nos remetem a questões de fundo sobre a laicidade, a qual será abordada de forma mais aprofundada na segunda parte do artigo. Essa será a ocasião de promover o diálogo entre as declarações colhidas pelas entrevistas e a reflexão acumulada na bibliografia acerca de laicidade. Esse conceito é compreendido como um conjunto de características alinhadas à neutralidade do Estado frente a todas as manifestações religiosas e à renúncia deste

mesmo ente em justificar suas ações com base em argumentos religiosos (Baubérot, 2017) A discussão será enriquecida pela contribuição do pensamento arendtiano sobre o papel da instituição escolar. Nas considerações finais, retomam-se os pontos principais da argumentação desenvolvida no texto e apresenta-se um diálogo com os saberes que nos são transmitidos pelos povos originários.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS

A configuração atual da rede municipal de educação infantil da Prefeitura de Campinas contempla três modalidades de organização (Marques, 2021, p. 38):

1) cerca de quarenta e cinco unidades inseridas na rede pertencem a igrejas e organizações filantrópicas. Estas entidades foram responsáveis pelo modelo predominante entre 1914 – data em que a primeira creche foi fundada – e 1950, data final de uma década na qual havia quatro unidades de ensino infantil em toda a cidade e três delas eram mantidas por entidades dessa natureza;

2) cento e trinta e três unidades são administradas diretamente pela municipalidade; destas, noventa e sete (o equivalente a 73% do grupo) foram criadas entre os anos 1970 e 2000, momento principal de expansão geográfica e populacional da cidade. O crescimento do município se deve em grande medida à sua participação na última leva de êxodo rural massivo característico da população brasileira do século XX;

3) vinte e oito unidades criadas entre 2008 e 2019 em regime de parceria público-privada, nomeadas inicialmente de “Nave Mãe” e posteriormente alteradas para Centro Infantil Bem Querer⁴. Esse regime envolve

⁴ A troca de nomes é fruto de uma mudança na gestão da Prefeitura, após a qual se produziu uma mudança de nome e de outros pontos do projeto sem afetar de forma significativa a participação das igrejas na rede municipal.

a construção pelo poder público dos prédios e a cessão para a administração privada por um contrato de tempo determinado, em troca do pagamento pelo poder público atrelado ao número de vagas abertas. Este perfil de escola é apresentado pela Prefeitura e pela imprensa local como a principal causa para a ampliação da rede, que no ano de 2018 teria alcançado a marca de oito mil vagas a mais (Piovesan, 2019). Ainda assim, a cidade careceria em 2019 mais quatro mil vagas na rede pública de educação infantil, segundo o jornal local *Correio Popular*.

Em vista da configuração desse sistema público de educação, é mister caracterizar cada modalidade e diferenciá-las entre si, como estratégia de compreensão sobre quais os desafios para se viver a laicidade nesse espaço social. Para cada modalidade, cabe perguntar-se: em que consiste educar criança pequena em unidade escolar? Há diferenças entre o tipo de educação oferecida em cada um destes três tipos de unidade escolar? Quem e onde se define tal educação? O que sabem as crianças pequenas e o que necessitam saber? O que o mundo necessita que elas saibam ou apreendam? Como a resposta a essas questões ajuda a moldar a vivência da laicidade em seu interior?

(RE)CONHECER O AMBIENTE: COMO ESTÃO ORGANIZADAS AS ESCOLAS?

A análise dos registros indica que o perfil da unidade molda o uso do espaço físico, o que também revela aspectos do projeto pedagógico. Dois dos centros de educação infantil visitados são parte dessa rede em parceria público-privada (PPP), conhecida como Nave-Mãe ou Bem-Querer, e ambos têm ligações com a Igreja do Nazareno⁵: a Chance Internacional e a Associação Nazarena de Assistência, mais conhecida pela sigla ANA Brasil.

⁵ A Igreja do Nazareno é o resultado da fusão, nos EUA, de diversas igrejas com uma origem em comum: são resultado da expansão da cultura do avivamento, um ramo do metodismo, ele próprio uma dissidência do anglicanismo. No Brasil, estão numericamente concentrados na região de Campinas, onde se instalaram em 1962, com a chegada de um grupo de estadunidenses presididos pelo reverendo Denton (NAZARENO BRASIL, [s.d.]; NOSSA HISTÓRIA, [s.d.]).

Como o próprio nome indica, ela é o braço oficial da Igreja do Nazareno para projetos assistenciais e contratos com o poder público: além de documentar sua presença em Campinas, suas páginas nas redes sociais sugerem interesse em administrar projetos em outras cidades, fato que já ocorre em São Raimundo Nonato, no Piauí. A Chance Internacional não possui vínculos oficiais com a Igreja do Nazareno, mas já utilizou as dependências da Igreja Nazarena Central de Campinas para a formação continuada de seus funcionários ligados à área da educação⁶. Em Campinas, assim como em outras cidades do interior paulista, há um crescente mercado de parcerias público-privadas na área da educação. Nas prefeituras é comum entidades administradas por igrejas participarem desse formato de apropriação do público pelo privado (Almeida, 2014; Pellison, 2016).

Nas unidades visitadas que se encaixam no programa Bem-Querer, não existe qualquer símbolo ou sinal religioso nos edifícios e equipamentos escolares e quando perguntadas, as coordenações manifestam-se enfaticamente em defesa da laicidade. Ao mesmo, há indícios de que entre os critérios de recrutamento para os postos de direção também pesa a frequência aos cultos da Igreja do Nazareno, por vezes com prioridade sobre a diplomação na área ou o tempo de experiência no trabalho com a educação. Se assim for, há traços de continuidade entre a postura da Igreja do Nazareno e o praticado pela Igreja Católica desde o início da ocupação portuguesa em solo americano. No presente e no passado, as contradições entre o discurso republicano e a influência do religioso aparece no cotidiano dessas instituições. Nos corredores e salas de aula observa-se cartazes, imagens e frases com a presença de mensagens politicamente corretas: a aceitação da diversidade e a afirmação de direitos iguais, inclusive às minorias. Por outro lado, em nenhum momento se questiona a divisão binária entre homens e mulheres ou a heteronormatividade. Em acréscimo, os espaços de convivência são

⁶ Tal como demonstrado pelo link: <https://web.facebook.com/chanceinternacional> (Acesso em: 31/08/2023). Evento ocorrido em 28 de janeiro de 2020: VII Encontro de Estudos da Criança e do Adolescente.

subdivididos por grades, a separar não apenas a escola da rua, mas também os distintos espaços internos do estabelecimento, o que permite intuir que a permanência no ambiente escolar é vivenciada como uma forma de reclusão, de apartamento em relação ao conjunto da sociedade. É como se houvesse dois mundos – o “lá de fora” e o “de dentro”, o “mundo das Nave Mãe”⁷, em suma: os edifícios tendem a uma uniformidade dos espaços que sugere a disciplinarização dos corpos.

No caso das escolas conveniadas, as duas eram administradas por congregações católicas. O espaço físico revela a história do grupo dirigente, cuja continuidade é garantida mesmo que o corpo docente seja alterado ao longo do tempo. São escolas com mais de quatro décadas de existência, o que significa terem sido criadas antes desse nível educacional fazer parte do sistema municipal, quando a discussão sobre a laicidade na rede pública sob administração da Prefeitura não atingia os profissionais da área. Nos dois centros educacionais, imagens de santos, crucifixos, livros sagrados, como a Bíblia e até mesmo genuflexórios trazem as marcas da escola católica e seu projeto de evangelização por meio da educação, afirmado pela Igreja desde o início do período republicano, embora, nas entrevistas, as duas diretoras tenham afirmado a laicidade ao mencionar a ausência de atos religiosos, orações e mesmo de comemoração de datas religiosas do calendário católico. Nesse sentido, a organização do espaço e as declarações das profissionais da educação buscam responder a um possível questionamento sobre a legitimidade para considerar o trabalho como motivado por valores religiosos se, ao mesmo tempo, o cotidiano é planejado sob o signo da secularização. A justificativa apresentada, em um dos casos, é a de que as motivações religiosas estão expressas pelas preocupações com a proteção das crianças e de suas mães, especialmente no contexto geográfico em que a escola se encontra. O bairro é conhecido historicamente como um espaço livre para o exercício da prostituição. Além da preocupação em impedir que as novas gerações se tornem profissionais do sexo – como já ocorre com os/as responsáveis

⁷ Essa foi, em especial, um termo bastante empregado nas entrevistas.

legais pela criança – há uma preocupação em propiciar o atendimento às necessidades materiais das famílias pobres do bairro, através de um sistema de bazares mantido pela escola.

Quanto aos dois centros públicos de educação infantil, é possível afirmar que há coerência entre os projetos e o compromisso do projeto político pedagógico da rede com a laicidade, compreendida como o respeito a todas as opções religiosas do corpo docente e das famílias usuárias do sistema. Não se encontrou qualquer símbolo religioso nas paredes dos edifícios, nem qualquer frase que remetesse a repertórios ligados a religiões ou seitas, embora as diretoras afirmassem sua pertença religiosa a título individual – em ambos os casos, o catolicismo. Da mesma forma, alguns princípios republicanos, como a neutralidade e a impessoalidade, estão presentes nos discursos das diretoras e nas práticas de afirmação de liberdade e igualdade. Os cartazes afirmam direitos básicos das crianças e adolescentes e insistem na exigência do distanciamento social, no uso de máscara e no acesso às vacinas para todos, tendo sido afixados durante o período da COVID19 e mantidos até a data da entrevista⁸. As imagens e declarações referentes às unidades escolares administradas diretamente pelo poder público apontam ao sentido de afirmar que o interesse não é simplesmente de assistir aos pobres, mas garantir os direitos e exigir o cumprimento dos deveres de todos.

No caso das unidades administradas diretamente pela Prefeitura, a organização do espaço e do mobiliário sugere liberdade e a diversidade; a estética do prédio leva em consideração o cuidado com os estímulos visuais e sonoros e estimula as possibilidades de movimentos corporais de crianças e adultos. Ainda assim, nessas mesmas escolas provoca estranhamento a separação dos banheiros por sexo (um conjunto azul para o masculino e outro rosa, para o feminino) dado que os usuários são crianças menores de cinco anos e que frequentam esses espaços acompanhados por adultos; portanto,

⁸ Cabe lembrar que a declaração oficial da OMS sobre o final da Emergência de Saúde Pública em virtude da COVID19 ocorreu em 05 de maio de 2023, portanto após a realização das entrevistas e antes da publicação do presente artigo.

não se justificaria a separação. Um segundo elemento arquitetônico que provoca estranhamento parece ser um equipamento colocado recentemente nas unidades de educação. Trata-se de um galpão coberto com telhas onduladas de fibrocimento ou material semelhante que rebate o som, tornando o clima do lugar ensurdecedor. Perguntamos às diretoras entrevistadas sobre os efeitos dessa “caixa de ressonância” e as respostas foram invariavelmente, “é a prefeitura que manda instalar”.

Também merecem destaque os *solariuns* anexos às salas dos bebês: são espaços cimentados, privados de vegetação que pudesse tornar a paisagem mais agradável visualmente e mais úmido em uma região seca como é o caso de Campinas. Apenas os dois centros públicos possuem equipamentos aquosos, como piscina e espaço molhado com chuveiros para brincadeiras ao ar livre. A existência desses espaços remete aos exemplos históricos dos parques criados por Mário de Andrade em São Paulo, pioneiros na recomendação do uso desses espaços para essa faixa etária. Voltando ao caso de Campinas, tais áreas não estavam em uso no momento da nossa visita, dadas as restrições impostas pela política de saúde pública durante a COVID19. Os novos equipamentos (Nave-Mãe/Bem-Querer) primam pela aridez do espaço, enquanto as unidades conveniadas, sendo mais antigas, mostram vegetação de jardim consolidada e bem cuidada.

Há grandes diferenças nas características do corpo docente e técnico das três categorias de escolas (Marques, 2021; Pellisson, 2016) e isso produz inegável impacto sobre a qualidade da interação entre os profissionais da educação e o público atendido. Não é possível ignorar o peso na implementação de um projeto de educação de características como: o.a docente é funcionário concursado e estável ou foi contratado a título provisório, há pouco tempo? Possui a perspectiva de construir um futuro no seu atual local de trabalho ou parte do princípio que aquele emprego é instável, de curta duração? Qual foi a qualidade de sua formação inicial? A resposta a todas essas perguntas tende a ser favorável para a rede administrada diretamente pela Prefeitura, capaz de apresentar resultados melhores em termos de qualidade de educação para todos esses quesitos.

A rede administrada diretamente pela prefeitura é a única que possui uma carreira estabelecida, com estabilidade e acúmulo de salário proporcional ao tempo de serviço, melhor remuneração, melhor relação entre o número de crianças atendidas por professor e maior tempo disponibilizado, dentro da jornada de trabalho, para preparação de aulas e formação continuada (Marques, 2021). Todas essas constatações foram confirmadas pelas entrevistadas. Apesar das diferenças de contexto, as entrevistadas se igualam nos relatos a respeito do tamanho do esforço que julgavam necessário para oferecer com qualidade o cuidado e a educação à primeira infância de Campinas. Esta é uma das conclusões apresentadas no próximo item, o qual detalha a análise das entrevistas.

AS ENTREVISTAS: MEMÓRIA DE VIDA E COTIDIANO DE TRABALHO

Quatro das cinco respostas⁹ à demanda inicial para que a entrevistada contasse sua vida foram construídas a partir de uma suposta predestinação a se dedicar ao campo da educação. Ela seria perceptível nas atitudes da primeira infância, quando se registra o gosto por “brincar de ser professora”, do qual muitas vezes teria decorrido a “escolha natural” por cursar o Magistério:

Entrevistada 02: ...das minhas memórias da infância as que mais marcaram são as minhas brincadeiras de professora. Desde muito nova, essa era a minha brincadeira favorita. ... Eu me formei no antigo magistério [...] no CEFAM Campinas¹⁰.

⁹ As entrevistas foram mantidas no anonimato, conforme as condições estabelecidas para a entrevista. Por isso, atribui-se um número a cada entrevista, exceto no caso da entrevista 03, para a qual se acrescentou uma letra (“a” ou “b”) para diferenciar as duas entrevistadas entre si.

¹⁰ Neste mesmo artigo, algumas páginas adiante, serão dedicadas algumas linhas para compreender o que provavelmente significava cursar o Magistério na década de 1990, na região de Campinas, e a importância dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

“Entrevistada 04: ... eu sempre gostei de educação, desde pequena já brincava de professora. [...]e eu sempre fui voltada, conforme eu falei, para a questão de professora, de brincar, eu sempre gostei muito de brincar, eu tinha meus primos que eu falava: “Gente senta aqui, agora eu vou dar aula”, não sei, isso... eu lembro que isso é uma coisa muito desde pequena que eu tinha isso [...]”

Entrevistada 03-a:... meu sonho desde a infância era trabalhar na área da educação.

Entrevistada 01: Dentro da minha família, dos meus irmãos, somente eu fiz faculdade, sempre gostei muito desse universo de estudo, mas sendo uma família de periferia, uma família de pessoas negras, né? E a gente sabe que a questão do preconceito e racismo... ele é constante e tá desde aquela época... então isso para minha família foi muito importante, essa questão de fazer uma faculdade, de se estabelecer dentro do mercado de trabalho e aquela época ser professora dá um status, né? Principalmente vindo de uma família de... família de pessoas negras, né?

A entrevistada 01 menciona um elemento articulador de diversas dimensões pertinentes à análise, a começar pelo papel do racismo e do machismo estruturais tão marcantes na sociedade brasileira com os quais a educação mantém relações paradoxais. Em uma sociedade na qual o direito à educação foi negado por diversos séculos a esses perfis da população, a possibilidade de ter um diploma universitário – e tanto mais se ele simbolicamente é associado à erudição e ao saber, como é o caso dos professores – é uma forma de superação social. Ao mesmo tempo, em vista do lamentável rebaixamento da remuneração dos profissionais da educação, é uma conquista a ser relativizada, isto é, que pode assumir importâncias diferentes a depender da trajetória social prévia. Para uma família que se identifica como negra e onde a entrevistada é a primeira geração a alcançar a universidade, esse título é mais valorizado do que em outros contextos sociais, como se verá adiante.

A escolha pela educação também pode ser financeiramente interessante em outras situações, como a da única entrevistada que não mencionou uma (suposta) predestinação desde a infância para o trabalho na educação. Em suas memórias, ela revela – com certo orgulho, pode-se deduzir – que cursou dois cursos de ensino médio ao mesmo tempo, um deles de formação técnica e outro de magistério. O fator decisivo para escolher seguir na área da educação foi a empregabilidade, como ela revela no trecho abaixo:

Entrevista 03-b: eu fazia magistério de manhã e açúcar e álcool no SENAI aqui de SB¹¹ à noite. Só que eu não me vi no açúcar e álcool, né, aí dei continuidade ao magistério, terminei o magistério, **já iniciei o meu trabalho** e fui para a faculdade... já no último ano do magistério, que o magistério era quatro anos né, diferente do ensino médio que é só três [grifo nosso].

Os trechos mencionados acima demandam alguma contextualização sobre o sentido social da formação e dos anos iniciais da carreira de magistério nos anos 1980 e 1990, período no qual se inserem as vivências narradas pelas entrevistadas. Até a promulgação da LDB de 1996, o magistério consistia em uma das opções de formação no que hoje é correspondente ao Ensino Médio e já permitia, uma vez concluída essa etapa, o ingresso na carreira do magistério para as etapas iniciais (Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental). Pode-se inferir que a forte demanda por profissionais da educação desse perfil, somada às condições de trabalho e remuneração, tornavam esse emprego interessante ou até vital para o sustento das famílias oriundas de classe baixa ou média-baixa, ao mesmo tempo em que afastava possíveis candidatos mais afortunado(a)s.

A partir dessa hipótese, pode-se inferir a existência de um trabalho de construção da memória quando as entrevistadas fazem uma leitura teleológica de suas brincadeiras da infância. Uma vez que sabem que se tornaram profissionais da educação, atribuem um sentido às experiências infantis para uma decisão que poderia estar relacionada a outras fases da vida e

¹¹ O nome completo da cidade foi omitido para não comprometer o anonimato da entrevista.

motivadas por questões mais imediatas do que um sonho ou vocação. Cabe lembrar que no caso da entrevistada 3b, mais tarde na entrevista fica claro que já desde o primeiro emprego ela trabalha no ramo da educação. Outra entrevistada adiciona uma variante que confirma a regra, ao relacionar o ingresso no magistério a um período de decadência financeira e identificar na carreira docente uma frustração das expectativas familiares, associada à preocupação sobre o grau de remuneração possível:

Entrevistada 04: e logo após o magistério eu fui já para... eu tava muito em dúvida se continuava... se iria para Pedagogia ou para Psicologia, porque eu gostava muito de psicologia, mas eu tive mesmo que... por uma força maior aí de família... pensar na Unicamp, então daí acabei optando mesmo pela pedagogia, porque não era possível pagar a Pucc¹² naquela época, e fui para a Pedagogia. Comecei a Pedagogia em 98, né, terminei o magistério já fui para a Pedagogia e coincidentemente já passei num concurso de Valinhos. Então comecei muito cedo minha vida em municípios, né... então aí eu fui para Valinhos... eu fazia faculdade à tarde e trabalhava de manhã.

Meu pai era comerciante, tinha distribuidora de bebidas, né? Naquela época era distribuidora, foi muito bem-sucedido por um tempo, na minha infância, e depois não mais, né? Depois, quando chegou os mercados, ele pegou aquela fase que ele totalmente caiu [...] ele não soube lidar com isso. Então peguei as duas fases dele, né, a fase que ele “tava” bem e a fase que ele fechou bem mal. [...]

Ela [a mãe da entrevistada] falava assim “Ganha mal, professor ganha mal... você sabe que professor...”, daí começaram... “Puts, por que que eu fui escolher começar? Professor ganha mal, eu gosto de ser professora, mas minha mãe falou que ganha mal...” (risos).

¹² A entrevistada se refere ao fato de que a Unicamp é uma universidade pública e gratuita, mas não possui faculdade de Psicologia, ao contrário da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Pucc), que cobra mensalidades e disponibiliza graduação em Psicologia.

A partir dos elementos fornecidos pela entrevistada, pode-se chegar à conclusão de que a escolha pela carreira docente reúne elementos de ordem subjetiva e outros da ordem objetiva. Quanto a esses últimos, como visto, trata-se de uma solução possível, ainda que com limitações, para o desafio de deter o rebaixamento das condições materiais de existência da família. Mas em acréscimo, a entrevistada reporta os benefícios da formação no magistério (mais do que no curso da licenciatura que viria a seguir) para seu desenvolvimento pessoal. Segundo ela, o curso a obrigou a enfrentar a timidez e a criar autonomia nas interações sociais desde uma idade mais precoce.

A informação sobre a formação retoma a discussão sobre o papel das instituições de formação em Magistério disponíveis na cidade de Campinas. Havia uma escola de profissionalização administrada por uma congregação feminina – a mesma que administra uma das creches conveniadas visitadas – e dois cursos estaduais. Um deles é o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), um projeto inovador de dedicação em tempo integral mediante a concessão de uma bolsa às estudantes (em sua maioria esmagadora, do sexo feminino). A depender da condição material da família, o CEFAM ou o curso de Magistério administrado por freiras aparece como uma opção “natural”, “necessária”. Duas das entrevistadas que se identificam com uma origem social em famílias de trabalhadores assalariados de profissões manuais reportam sua formação no CEFAM, sendo que as duas se identificam ao catolicismo. Uma terceira entrevistada se identifica ao catolicismo e informa que isso pesou na decisão dos pais pela formação escolar no colégio de freiras; nossa hipótese é a de que a escolha pelo colégio católico conjuga convicção religiosa com os horizontes disponíveis para uma situação econômica de classe média.

Quanto ao tipo de socialização na infância, três entrevistadas afirmam terem crescido em ambiente católico. As relações entre essa experiência e a atuação no presente como docente são divergentes. Para uma entrevistada que atua como orientadora pedagógica em unidade administrada diretamente pelo poder público, trata-se de uma relação resumível em poucas frases:

antes da pandemia ela frequentava missas presencialmente; desde então dá preferência a assistir as celebrações via YouTube, e em nenhum caso a entrevistada relacionou isso com sua prática docente. Outra entrevistada, diretora de uma unidade escolar administrada diretamente pela Prefeitura, ponderou que no início de sua atividade profissional, ainda nos anos 1990, era possível encontrar professoras que promoviam orações em sala, atitude que já começava a ser questionada pela administração das redes municipais. (Em Campinas, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico atual afirma taxativamente o princípio da laicidade como um princípio norteador).

A entrevistada associa a mudança na concepção da rede à mudança de convicção interna; é por causa das discussões na faculdade e nas redes onde atuou que ela se convenceu desde o início de sua atuação que não era possível reproduzir atitudes em sala de aula que consideraria aceitáveis em outros ambientes, dada a sua formação religiosa. A mesma entrevistada acredita haver uma divisão entre “católicos” e “evangélicos”, pois segundo ela esse último perfil teria maior dificuldade em separar o público do privado.

Para outra entrevistada, diretora de uma unidade administrada por congregações católicas, o interesse pela espiritualidade católica não é vivenciado como contrário à laicidade, algo que só adquire sentido quando se leva em consideração sua trajetória profissional e pessoal. Embora mencione que sua mãe, em suas próprias palavras, era “super católica”, a adolescência e juventude não são descritas como marcadamente religiosas. A referência ao catolicismo são as freiras que trabalham no contexto social marcado pela prostituição e que provoca um estranhamento sobre como seria possível uma religiosa não utilizar o hábito e vestir-se como as outras mulheres. A observação do estilo de vida e do trabalho das religiosas produz uma identificação com elas na entrevistada, cujo ingresso como funcionária da unidade escolar se deu em um período histórico no qual ela era mantida pela Arquidiocese de Campinas e era pensada como um trabalho anexo à principal preocupação das freiras, isto é, de enfrentamento à situação de exploração dos trabalhos ligados ao sexo, incluindo-se aí ações de prevenção ao abuso sexual e à prostituição infantil.

As religiosas e os outros agentes envolvidos percebem rapidamente que para atingir esses objetivos era fundamental criar uma rede de proteção à infância, e eis como o trabalho coordenado pela entrevistada torna-se um aspecto central da ação social que, inclusive, passa a ser financiada por verba municipal. A conclusão a que se pode chegar nesse caso é a de que para a entrevistada o desafio social e a vocação religiosa encontram-se em convergência; seu vínculo religioso e afetivo com a instituição não inclui o proselitismo religioso e se identifica com um tipo de ascese compatível com as expectativas de entes secularizados dentro do Estado, como é o caso das secretarias municipais de educação e da assistência social, como demonstrado pelo trecho abaixo:

Entrevistada 01: o nosso trabalho de uma certa maneira ela foi... ele foi mudando o foco, né? Do trabalho com as mulheres, o trabalho central foi ficando com as crianças, porque como eu falei: a gente começou com treze, de treze foi para vinte e cinco, de vinte e cinco foi para cinquenta, de cinquenta... setenta e cinco... E aí foi aumentando o número de crianças e foi aumentando também o número de demanda para a lista de espera [...]

aí a gente passou a atender 120 crianças aqui né, só que a gente atendia somente crianças do contraturno escolar, e a necessidade também apareceu para a questão da educação infantil... foi quando a gente começou a fazer esse trabalho com 30 crianças com a educação infantil, porque tinha necessidade das crianças que moravam aqui, que não tinham onde ficar e ficavam nas casas com as babás, a gente poderia dar... ofertar esse trabalho da educação infantil em período integral, e aí foi onde a gente conseguiu essa estrutura com a política pública da Secretaria de Educação.

Uma ausência na discussão sobre laicidade ocorre em relação às entrevistadas atuantes nas unidades em parceria público privada. Quando perguntadas a respeito, as respostas foram curtas e taxativas, no sentido de afirmar que a rede é laica e esse princípio é seguido à risca pela administração da unidade, em contraste com a imagem transmitida nos perfis sociais ou nas *homepages*

das instituições, nas quais o aspecto religioso é ressaltado como justificativa para a atuação. Segundo as entrevistadas, não há conflitos entre as visões das famílias e das crianças e a postura da administração, pois todos compreendiam a necessidade de separar a religião do espaço público da escola. Quando perguntadas sobre a presença de símbolos, cantos ou celebrações religiosas, as entrevistadas declararam que tudo isso estaria ausente de suas unidades¹³.

Nas entrevistas aparecem temas de natureza subjetiva, como o histórico de vida e a trajetória familiar das docentes, e outros de natureza objetiva, como a formação de consensos nas redes públicas sobre a laicidade como valor da rede; tais declarações oficiais não devem, entretanto, ser tomadas por seu valor de face. É fundamental compreender os aspectos mais amplos dos embates em torno da definição do que é laicidade. Por isso, na próxima parte do artigo, serão abordados os pontos contemporâneos do debate jurídico, histórico e pedagógico para a definição de laicidade no ambiente escolar.

LAICIDADE(S): ASPECTOS JURÍDICOS, HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

A importância de se discutir a laicidade se justifica por seus aspectos jurídicos, históricos e pedagógicos. Do ponto de vista jurídico, ela constitui um dos pilares da definição de educação no Brasil e, ao mesmo tempo, um de seus aspectos mais controversos e disputados. O alicerce jurídico para a discussão sobre a laicidade de uma forma geral e, em especial, na educação, está na atual constituição do Brasil, discutida entre os anos de 1987 e 1988, através de subcomissões temáticas. Na Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso, os representantes das igrejas cristãs participaram como expositores externos e na articulação de um grupo de parlamentares que defendessem

¹³ Registramos aqui a pertinência em se acumular mais estudos sobre a relação das religiões com o cotidiano escolar nas unidades da rede infantil de Campinas administradas em parceria público privada, notadamente quando as que possuem vínculos diretos ou indiretos com a Igreja do Nazareno.

seu posicionamento (Wohrath, 2017). O texto final dá ensejo a imaginar que o resultado foi satisfatório para esse grupo, que obteve no texto constitucional a garantia da inclusão do ensino religioso como uma matéria de oferta obrigatória pela escola no Ensino Fundamental.

Do ponto de vista histórico, as disputas sobre a laicidade atingem em cheio a educação infantil em virtude da história de como essa fase da escolarização se constituiu no país. Portanto, compreender a laicidade implica em compreender a divisão de funções entre o público e o privado, borrada quando se trata do percurso da educação infantil na história da educação nacional. Desde o período colonial, instalam-se na América portuguesa especialmente mulheres, quase sempre freiras e monjas, legitimadas pela Coroa e pelos habitantes locais como as cuidadoras legítimas da infância, especialmente a desvalida (Del Priore; Bassanezi, 2004). Entre o final do período imperial e o início da República, são os higienistas que fornecem o conteúdo da educação infantil. O tema não passa despercebido por modernistas como Mario de Andrade, que entre os anos 1930 e 1940 introduz o tema da cultura e do brinquedo nas salas e parques infantis de São Paulo, sem, contudo, abandonar a questão da higiene e saúde, ou a prescrição da educação para uma vida saudável, ao ar livre, em contato com a “natureza” – cuja concepção, à época, não contemplava o homem, mas sim, a terra, o ar, a água, animais e vegetais. Mario também chamava a atenção dos educadores para a cultura brasileira, suas lendas, crenças e artes. É um novo conteúdo que passa a pautar a educação dos pequenos, além de introduzir-se nas políticas públicas sacudindo parques e jardins (Faria, 1999; 2002)

Um novo fortalecimento do interesse sobre o tema da educação infantil voltaria a aparecer no último quartel do século XX, em vista das oportunidades de se discutir o futuro das políticas públicas no Brasil no bojo de um processo parcial e contraditório de redemocratização. Trata-se de um período marcado pelas discussões sobre os modelos de políticas públicas, em vista da necessidade de se elaborar novo arcabouço legal, o qual não foi capaz de varrer por completo o entulho autoritário das leis. De modo análogo, a redação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

sucumbiu ao *lobby* das instituições religiosas e consagrou a presença do ensino religioso nas escolas públicas, dentre outras formas de presença das igrejas na educação pública (Cunha, 2013).

É nesse cenário que se desenvolve a discussão sobre os problemas que atingiam a infância pobre – alta mortalidade, desnutrição, abandono, exploração do trabalho infantil, violência doméstica, dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais e de alfabetização, entre outros. Apresentaram-se soluções a envolver a formação inicial dos docentes e a transformação das unidades de educação infantil em centros de atenção às crianças, concentrando projetos de alimentação, vacinação, cuidado e proteção aos pequenos (Campos, 1999; Di Giovanni; Souza, 1999; Kishimoto, 1999). Essa bibliografia permite concluir que a partir da Constituição de 1988, a educação infantil enfim se consolida e passa a fazer parte do Sistema Nacional de Educação; os poderes públicos herdaram uma rede de atendimento às crianças, espalhada por hospitais, organizações não governamentais, escolas confessionais e obras filantrópicas, que deveriam migrar para o sistema educacional. Um dos debates pautados durante os anos 1980 e seguintes foi a definição dos profissionais a se ocuparem dessa educação: professores? enfermeiros? assistentes sociais? Não havia acordo sobre como tratar essa nova faixa etária recém-chegada aos espaços educacionais.

As universidades públicas se organizaram para oferecer formação especializada aos pedagogos, os municípios reivindicaram para si a responsabilidade sobre tal nível de educação, houve disputas entre educadores e assistentes sociais pelo direito de organizar e realizar a oferta da educação nos Centros de Educação Infantil, além das disputas já tradicionais entre defensores da educação pública e as diversas igrejas cristãs, unidas na defesa do direito da família (heteronormativa) de escolher a educação a ser oferecida aos seus filhos. Dado o posicionamento dessas igrejas contrário à legalização do casamento homoafetivo e à possibilidade de adoção de crianças por casais desse tipo, conclui-se que o modelo de escola favorecido por essas igrejas traz em seu bojo a afirmação da moral sexual e familiar afirmada por elas.

Por isso, cabe afirmar que, do ponto de vista pedagógico, a laicidade desempenha um papel fundamental como repositório de um leque de recursos culturais mais amplo do que o presente da escola permitiria acessar caso fosse controlado por instituições religiosas. A instituição escolar é portadora de uma continuidade a ser repassada, como repertório de possibilidades, para as gerações que a frequentam (Arendt, 2016). Nessa altura do debate, Hannah Arendt apresenta uma série de questionamentos à Educação Nova que se espalha da Europa Central para os países do continente americano. São questões que põem em xeque valores caros às nações pretensamente democráticas, como a igualdade, a centralidade da criança no processo educacional além da liberdade quase sem limites às crianças desde muito cedo. Tal abordagem gerou fortes polêmicas entre os educadores, redundando em duras críticas à cientista política radicada nos Estados Unidos. É importante observar que os textos de Arendt aqui referenciados foram escritos tendo como referência a educação estadunidense, além da própria memória da autora sobre a educação na Alemanha, seu país de origem. Textos polêmicos são em geral os mais desafiadores e merecedores de especial atenção porque revelam a complexidade dos problemas que abordam.

A partir da leitura de Arendt, é possível perceber características da institucionalização da educação infantil nas políticas públicas que precisam ser revistas. Há, por exemplo, um pressuposto assumido nos nomes consagrados na história da educação -- como os jardins de infância, parques infantis ou centros de educação infantil, chegando até as “nave-mãe” e “bem-querer” (para citar modelos presentes na rede pública da cidade de Campinas). Buscam-se eufemismos que retirem desses lugares de educação de criança pequena o peso do nome escola, compreendida como lugar de ensinar/instruir/educar e tão criticada durante a segunda metade do século XX. O debate em torno de como nomear essa instituição conduz a conclusões que procuram aproximar esse lugar especial para crianças pequenas, de sua casa, da sua família, do seu lar.

Se, no entanto, a escola pode ser vista como um lugar temporário por onde todos indistintamente passam, ela não é o mundo, isto é, um espaço

público, nem tampouco o domínio privado de cada um. Ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Com esse raciocínio, Arendt nos convida a refletir sobre as relações entre o público e o privado, afinal a escola, mesmo a escola privada, é um espaço público por excelência, mantida econômica e politicamente pelo Estado e não por acaso obrigatória.

Portanto, a educação é uma transição entre o privado e público, como uma mediação necessária e, portanto, obrigatoriamente distante de uma redução completa ao que “as famílias” desejam. Ao enxergar dessa forma, é possível conectar as situações ocorridas em redes educacionais distintas como as do Rio de Janeiro, Duque de Caxias ou Campinas (Branco, 2017; Branco; Corsino, 2015; Marques, 2021). No caso das duas primeiras, a análise dos desafios à laicidade na educação infantil implica no entrelaçamento de diversas questões, p. ex. a privatização da educação pública e a exclusão do acesso a uma educação pública de qualidade por discriminação étnica e religiosa.

A aprovação do ensino religioso na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, tramitado como projeto de lei nº 862/2011 e sancionado pela lei 5303/2011, demonstra exemplarmente as interferências e pressões sobre o sistema educacional. Demonstra também, por outro lado, a articulação dos defensores do ensino laico e o limite de sua atuação. O Ensino Religioso foi instituído como parte do horário obrigatório das aulas, ainda que a participação fosse facultativa. Para se apresentar como docente, seria obrigatório certificar credenciamento junto à autoridade religiosa do credo que se desejava ensinar, já que as aulas seriam divididas por credo. E os professores contratados dessa forma poderiam ser realocados para as outras matérias, quando não houvesse oferta de turmas de ensino religioso.

No caso de Duque de Caxias, paredes de uma escola infantil estão repletas com ilustrações de passagens bíblicas e referências estéticas, mesmo que implícitas, a credos evangélicos (personagens, imagens e metáforas). As mensagens reforçam os vínculos institucionais: as crianças repetem o que os

adultos fazem, e estes amam e são amados pela instituição que os emprega de forma análoga ao que Deus faz em relação a todos os seres humanos. As mensagens ocupam os principais espaços de convivência - a entrada do prédio, o corredor mais frequentado. O que esse exemplo permite concluir é que não é necessário incluir uma matéria com esse nome ou os conteúdos declaradamente inseridos no currículo para que se possa dizer que há ensino da religião. No caso dessa escola de ensino infantil, etapa do ensino na qual nem há previsão legal para este tipo de ensino, a presença das imagens e dos objetos que compõem a cultura material e o cotidiano da escola retomam discursos e práticas que reforçam o aspecto religioso.

A observação sobre os desafios à laicidade nas redes municipais de educação infantil convida a pensar no papel da escola de *conservar* a cultura (Arendt, 2016). A importância de fazê-lo é evitar o mal-entendido de associar o papel de conservar a cultura ao conservadorismo na definição clássica da ciência política (Manheim, 1954). Para Arendt, se a Escola e o Estado têm o dever de proteger crianças e jovens para que desenvolvam livremente seus talentos e qualidades pessoais, eles têm igual dever de apresentar o mundo tal qual ele existe para além de grupos familiares e do cotidiano dos estudantes. Não resta dúvida que as convicções religiosas, políticas, morais das famílias e dos profissionais da educação atuantes na escola fazem parte do cotidiano escolar; entretanto, Arendt adverte de que a escola é algo mais do que isso, pois serve como a síntese dos habitantes do mundo, em sua diversidade e mutação constante. Por consequência, os profissionais da educação têm a responsabilidade de apresentar os aspectos do mundo tal qual ele é que por ventura desagradem a si próprios, aos pais, e estudantes.

Em certa medida, a autoridade dos profissionais da educação advém dessa responsabilidade e dessa representação. E nada parece mais claro do que o esgotamento da autoridade vivenciado na sociedade contemporânea. Estão cada vez menores os índices de respeito às autoridades constituídas, sejam elas políticas, militares, eclesiásticas e mesmo no âmbito das famílias e demais agrupamentos de natureza civil. A educação, por seu lado, necessita de uma certa forma de autoridade para exercer seu papel social, como

demonstrado pela discussão a respeito da autonomia pedagógica frente aos ataques de movimentos como o “Escola sem Partido” (Brasil. Supremo Tribunal Federal, 2017). Em um cenário tensionado pela defesa aberta da censura na atividade escolar e acadêmica, recobra atualidade a reafirmação feita por Arendt sobre o papel dessas instituições na transmissão às futuras gerações de um patrimônio cultural que sirva como um contrapeso ao furor negacionista da ciência ou fundamentalista religioso.

Uma possível crítica ao exposto acima poderia advir da crítica decolonial à própria noção de cânone (Castro-Gómez et al., 1993; Chakrabarty, 2008), o qual forçosamente implica em seleções de alguns autores e exclusões de outros. Ao mesmo tempo em que questiona a hierarquização dos saberes ocidentais como superiores, a educação precisa reafirmar seu papel de mediador no processo de letramento científico e na afirmação das tradições garantidoras das liberdades civis, inclusive entre as crianças da primeira infância. Nesse sentido, a escola assume para si um papel de autoridade e de guardião de determinadas formas de tradição. Ao assumir tal perspectiva, é possível se deparar com uma parte do pensamento educacional que renega o papel de conservação atribuído por Arendt à instituição escolar. O conservadorismo que Hannah Arendt atribui à Educação deve ser entendido no sentido de conservar o mundo, por natureza fadado à ruína pelos efeitos devastadores do tempo e do presentismo. A autora pensa naturalmente na cultura, nas artes, nas coisas que a inventividade do homem cria, na beleza e na perenidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se realizar um jogo de escalas na intersecção entre uma observação em nível micro do cotidiano escolar e uma reflexão em escala macro sobre os desafios à laicidade no cenário da educação infantil. Com base na morfologia da rede municipal de Campinas e nas narrativas de vida de gestores de algumas de suas unidades, foi possível recompor traços do cenário onde se realiza a escolarização dessa primeira infância, conjunto

aspectos materiais de condições de trabalho com as subjetividades das profissionais envolvidas. Em ambos os casos, é possível perceber a presença das instituições religiosas, seja diretamente como gestores de unidades da rede – com impacto sobre as condições e os espaços de trabalho oferecidos – seja indiretamente como facilitadora de vivências decisivas na trajetória de formação e atuação na educação.

Em complemento à cartografia das experiências religiosas e de sua relação com a laicidade na atuação de educadoras em Campinas, fundamentou-se uma reflexão sobre o papel da instituição escolar como mediadora da transição entre o espaço privado da família ou, quando aplicável, dos grupos religiosos e o espaço público, na diversidade do mundo e de sua constante mutação. Argumentou-se o porque essa mediação depende de um papel conservador da escola, entendido como a transmissão de um conjunto de conhecimentos e valores capazes de assegurar a ampliação do horizonte dos educandos, inclusive os da primeira infância, para além do que lhes é familiar no espaço privado de suas vidas. Para realizar seu papel, a instituição escolar precisa reafirmar sua autoridade e autonomia frente a outros agentes sociais cujo projeto político consiste em sequestrar tal autonomia.

Para concluir, vale lembrar que a ampliação à qual se refere o parágrafo anterior não ignora a relevância das narrativas religiosas como formas de se explicar o mundo, as quais não perderam valor mesmo com o avanço das tecnologias. Nesse sentido, o artigo se encerra com a apresentação de duas ideias concatenadas. A primeira delas é o da experiência histórica da corrida espacial dos anos 1960, misto de conquista tecnológica inédita na história da humanidade e tomada de consciência da escala ínfima que cada geração de humanos possui no espaço e no tempo do universo (Arendt, 2016). Essa constatação aumenta a responsabilidade da educação e do professor em relação à conservação do mundo, não apenas o mundo definido pela ecologia, mas que contempla a cultura. Ambos são atacados, no presente brasileiro, por alianças políticas pautadas pelo fundamentalismo religioso e pela gagueira em relação às causas ambientais.

Ao mesmo tempo em que é demonstrada pelas imagens feitas na década de 1960 pelos astronautas, a constatação da pequenez do homem diante do cosmos e do tempo é recorrente no pensamento e nos ensinamentos de povos originários vivendo na América há milênios, muitas delas versadas em linguagem classificável como transcendental, dentro dos parâmetros daquilo que estes povos consideram como tal . Não por acaso todas as civilizações, do Oriente ao Ocidente, têm recorrido às religiões para fundamentar o lugar social do homem no mundo. Em suma, temos a disputa entre o poder civil e o religioso pelo direito de dizer o que é esse mundo, o que o permanente e o transitório, disputa que se acirra quanto mais avança a ciência e a tecnologia (Arduini, 2015).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Volnei Bispo De. *As parcerias público-privadas na educação infantil: um estudo sobre a laicidade do Estado e a religiosidade de instituições conveniadas*. 2014. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.
- ARDUINI, Guilherme Ramalho. *Em busca da idade nova: Alceu Amoroso Lima e os projetos católicos de organização social (1928-1945)*. São Paulo: Editora da USP, 2015.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BAUBÉROT, Jean. *Les sept laïcités françaises*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2017.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Volume 2: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANCO, Jordanna Castelo. Trama na Cinelândia: a normatização do ensino religioso no município do Rio de Janeiro. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 243–256, 2017.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patricia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 128–142, 2015.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439 Distrito Federal. Ensino Religioso nas escolas públicas. Conteúdo confessional e matrícula facultativa. Respeito ao binômio laicidade do Estado/ liberdade religiosa*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392>. Acesso em: 01/03/2025.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 20, n. 68, p. 126–142, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; CORONIL, Fernando; DUSSEL, Enrique; ESCOBAR, Arturo; SEGRERA, Francisco López; MIGNOLO, Walter; MORENO, Alejandro; QUIJANO, Aníbal. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 1993.

CHAKRABARTY, Dipesh. In defense of provincializing Europe: a response to Carola Dietza. *History and Theory*, [S. l.], v. 47, p. 85–96, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 34, n. 124, p. 925–941, 2013.

DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla Beozzo. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri De. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 20, n. 67, p. 70–111, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Educação Pré-Escolar e Cultura*, 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 20, n. 68, p. 61–79, 1999.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*, São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MANHEIM, Karl. *Ideology and Utopia*. New York/London, 1954.

MARQUES, Mariana do Carmo Marola. *Rede de educação infantil municipal de Campinas: desafios à laicidade*. São Carlos: Pedro & João, 2021.

NAZARENO BRASIL. *Nossa história*. [s.d.]. Disponível em: <https://nazarenobrasil.com.br/historia>. Acesso em: 31/08/2023.

PELLISSON, Cassia Alessandra Domiciano. *A cogestão dos centros de educação infantil “Nave-Mãe”: Uma parceria público-privada analisada*. 2016. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PIOVESAN, Renato. Faltam mais de 4 mil vagas nas creches. *Correio Popular*, Campinas, p. 1, 2019. Disponível em: <https://correio.rac.com.br/campinasermc/faltam-mais-de-4-mil-vagas-nas-creches-1.619656>. Acesso em: 14/03/2025.

Recebido em: 09/10/2024

Aprovado em: 04/12/2024