



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
CURSO DE DOUTORADO**

ADRIANA GUILHERME DIAS DA SILVA FIGUEIRÊDO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPIRITUALIDADE:
por uma abordagem multidimensional da infância**

Recife

2024

ADRIANA GUILHERME DIAS DA SILVA FIGUEIRÊDO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPIRITUALIDADE:
por uma abordagem multidimensional da infância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Ciências da Religião.

Linha de pesquisa: Campo Religioso Brasileiro, Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Drance Elias da Silva

Recife

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

F475e Figueirêdo, Adriana Guilherme Dias da Silva.
Educação infantil e espiritualidade : por uma
abordagem multidimensional da infância / Adriana
Guilherme Dias da Silva Figueirêdo, 2024.
329 f. : il.

Orientador: Drance Elias da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Religião. Doutorado em Ciências
da Religião, 2024.

1. Espiritualidade. 2. Ensino religioso de crianças.
3. Infância. 4. Educação infantil - Aspectos religiosos.
I. Título.

CDU 248

Luciana Vidal - CRB 4/1338

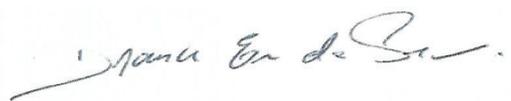
ADRIANA GUILHERME DIAS DA SILVA FIGUEIRÊDO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPIRITUALIDADE:
por uma abordagem multidimensional da infância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Ciências da Religião.

Aprovada em 03 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA



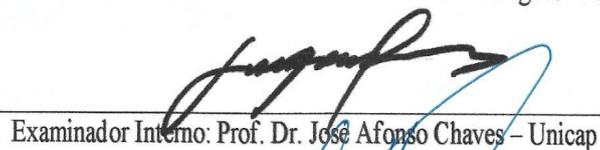
Presidente: Prof. Dr. Drance Elias da Silva – Unicap



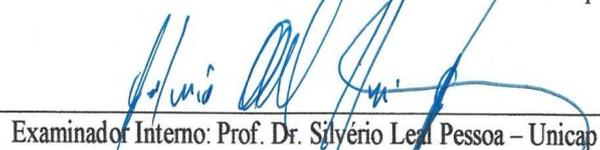
Examinador Externo: Prof. Dr. José Roberto Souza

Documento assinado digitalmente
gov.br CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES
Data: 04/06/2024 23:03:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Externo: Profa. Dr^a Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundaj



Examinador Interno: Prof. Dr. José Afonso Chaves – Unicap



Examinador Interno: Prof. Dr. Silyério Leal Pessoa – Unicap

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os percalços ao longo dos últimos cinco anos em que esta tese foi escrita, desde a dor provocada pela perda de familiares e amigos durante a pandemia da Covid-19 que parou o mundo, até as dificuldades relacionadas à operacionalização da pesquisa de campo diante das medidas sanitárias que nos lançaram numa espécie de “realidade paralela”, isolados e perplexos diante de nossas limitações como humanidade.

Neste cenário de incerteza e adoecimento, minha resistência foi testada até o limite e cheguei a imaginar que o dia da conclusão desta pesquisa não chegaria, porém, este dia chegou e meu coração transborda num misto de sentimentos difíceis de expressar, e talvez por isso “gratidão” seja a palavra que melhor define tudo o que sinto.

Gratidão ao Deus trino, eterno, invisível, mas real, cujas mãos me sustentaram em meio a este turbilhão. Gratidão ao meu esposo Boaz Brito de Figueirêdo pelo apoio incondicional, mesmo enfrentando o luto. Gratidão aos meus pais, Ari Guilherme da Silva e Magnólia Dias da Silva, por sempre terem acreditado e investido em mim, e principalmente, orarem por mim... Acredito firmemente que poucos oram por nós como um pai e uma mãe o fazem.

Gratidão ao corpo docente do Programa de Pós Graduação em Ciências da Religião da Unicap, pela empatia, humanidade e compreensão sem os quais esta trajetória não teria sido possível; levo-os no coração: Prof. Dr. Newton Darwin (por quem nutro um carinho especial desde a recepção à época do mestrado, quando coordenou este Programa), Prof. Dr. Sérgio Sezino Duets, Prof. Dr. José Tadeu Batista (o primeiro a me ligar informando a aprovação na seleção deste curso), Prof. Dr^a Zuleica Dantas, Prof. Dr. Luiz Carlos, Prof. Dr. João Luiz, Prof. Dr. Gilbraz Aragão, Prof^a Dr^a. Valdenice, Prof. Dr. José Afonso Chaves e Prof. Dr. Drance Elias, meu orientador e também suporte emocional e acadêmico durante esta jornada.

À Universidade Católica de Pernambuco que desde o mestrado me acolheu permitindo esta rica jornada de crescimento pessoal e acadêmico durante os anos de estudo e pesquisa. Desde a recepção no programa, até os funcionários da Secretária, Dani e Sérgio, sempre atenciosos.

Gratidão aos amigos que sempre me incentivaram a prosseguir: Prof^a Evanice Brígida Cavalcanti Lemos, Gabriela de Andrade Gueiros, Priscila de Melo Canuto, Ivanildo Franklim de Melo Júnior, Ana Thereza Ribeiro e Lilian Mendonça.

Gratidão ao amigo Dr. José Antonio Mello que nos acolheu em diversos momentos (a mim e ao meu esposo) na Fazenda Monjolo junto com sua amada família (Dona Tânia Mello, José Antonio Mello Filho e Acsa Mello), nos permitindo desfrutar dias de refrigério em meio à

paz e ao silêncio da natureza... Dias de boa conversa, sorrisos, orações, recomposição de forças e novo “fôlego” para prosseguir adiante.

Gratidão ao amigo Prof. Dr. José Roberto, pela disponibilidade em ler este trabalho quando ainda estava na versão inicial e nos dar valiosas sugestões e contribuições desde a qualificação do projeto de pesquisa, sempre me incentivando a “perseverar” enquanto ele mesmo, também, lidava com a dor da perda em sua família.

Gratidão aos colegas da 6ª turma de Doutorado em Ciências da Religião, pela convivência e rica troca de aprendizados. Não poderia deixar de mencionar três deles: o Dr. Liniker Xavier, o Dr. Cícero Williams da Silva e a Profª Fabiana Furtado (em breve também Doutora) que, mais do que colegas, foram os amigos com os quais dividi as alegrias e as dores mútuas que vivenciamos neste período tão marcante de nossas vidas.

Gratidão aos meus companheiros do RID (Grupo de Pesquisa Religião, Identidades e Diálogos) coordenado pelo meu caro orientador Prof. Dr. Drance Elias e o querido Prof. Dr. Silvério Pessoa, por todo apoio e incentivo. Grata por todo aprendizado e pelo que ainda virá!

Gratidão à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa integral que nos possibilitou a realização deste curso.

Gratidão à equipe gestora da Escola Municipal Dom Hélder Câmara, Profª Isabella Sachelli, a gestora que elaborou a carta de justificativa para compor o meu pleito pelo afastamento para estudo junto à PCR (carta que guardarei com carinho), Andrezza Torres (vice-gestora), Wilma Leila (coordenadora), Tarciana Câmara (apoio de gestão) e Ana Reis (apoio de gestão).

Gratidão à equipe gestora da EREM Santa Paula Frassinetti, Profª Patrícia Dantas Cavalcanti Luna (gestora) e Profª Dayse Lúcida Batista (assistente de gestão) pelo apoio e compreensão quanto aos dias em que precisei me ausentar ou permanecer na escola após o expediente estudando com a tranquilidade que precisava.

Gratidão à amiga Prof. Edna Maria Almeida de Oliveira e Lima por mais uma vez me auxiliar na jornada de estudo e serviço público... Sempre muito desafiadora! Sem a sua valiosa ajuda, todo o percurso teria sido ainda mais difícil. Gratidão à Profª Carminha Sampaio da Divisão de Pessoal – DP da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, por toda atenção e zelo para agilizar a publicação oficial do meu afastamento para estudo, possibilitando assim a coleta dos dados desta pesquisa.

Gratidão a cada instituição escolar da Rede Municipal de Educação em Recife que me recebeu para realizar as entrevistas. Agradeço especialmente a cada docente que disponibilizou

um pouco do seu precioso e corrido tempo para conversar comigo sobre um tema ainda pouco abordado como a espiritualidade e sobre o qual muitas vezes é difícil falar.

Por fim, mas nem por isso menos importante, gratidão aos meus irmãos em Cristo do PG (pequeno grupo) da IPG (Igreja Presbiteriana das Graças), muitos dos quais reencontrei após anos e que me receberam de volta como se o tempo não houvesse passado! Werner W. Heuer Guimarães, Magali Guerra A. Heuer Guimarães, Manuela Gueiros, Flávio Gueiros, Karolina Mendonça e Samuel Mendonça... Presente de Deus ter contado com vocês na reta final, assim como os novos irmãos que conheci.

O meu desejo é que o Deus trino recompense a cada um de vocês com toda a sorte de bênçãos espirituais, pois somente ELE pode retribuir todo o bem que me fizeram de um modo que eu jamais terei condições de fazer!

*Porque dele e por ele, e para ele, são
todas as coisas; glória pois, a ele
eternamente. Amém (Romanos 11: 36)*

RESUMO

Ao longo da história, os seres humanos buscam recursos e estruturas para além de si mesmos que possam explicar o que escapa aos sistemas racionais e lógicos que a humanidade construiu para responder a questões primordiais tais como o nascimento, a doença, a velhice e a morte. Considerando a natureza transcendente e misteriosa de tais explicações e o potencial da espiritualidade para o desenvolvimento humano, propomos a tese de que, para consolidar uma formação integral e multidimensional na infância, a espiritualidade pode ser inserida no contexto da Educação Infantil contribuindo para a construção de habilidades relacionadas ao trato das crianças consigo mesmas, com os outros e com a diversidade expressa no ambiente escolar. Logo, nosso objetivo geral foi o de estruturar descritiva e analiticamente o potencial de desenvolvimento integral da infância a partir da inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil. Como desdobramentos deste, os seguintes objetivos específicos: a) cotejar as distintas concepções de espiritualidade e de infância, delineando as possibilidades e/ou impossibilidades de abordagem da dimensão espiritual no contexto da Educação Infantil; b) descrever os principais conceitos relacionados à formação integral localizando aproximações e/ou distanciamentos da dimensão espiritual, nos documentos legais que norteiam a Educação Infantil; c) investigar, por meio da pesquisa de campo, como os docentes compreendiam a infância, espiritualidade e educação integral no contexto da Educação Infantil; d) identificar os aspectos relacionados à formação integral que se relacionam com a espiritualidade, a partir das contribuições das Ciências da Religião capazes de redimensionar a Educação Infantil. Numa abordagem descritiva e exploratória, a revisão bibliográfica e a análise documental dos instrumentos norteadores da Educação Infantil em nível nacional e local mostraram que para além das dificuldades associadas aos múltiplos conceitos da espiritualidade, a educação integral prevista não contempla efetivamente a multidimensionalidade infantil. Os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas no campo desta pesquisa (nove instituições de ensino da Rede Municipal de Educação em Recife) foram analisados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e evidenciaram que a espiritualidade oscila entre o aspecto religioso, vinculado diretamente às diferentes religiões e sistemas de crenças com predomínio das tradições cristãs, e, por outro lado, com a promoção dos valores humanos considerados universais e fundamentais para a formação de futuros cidadãos numa perspectiva da criança como (devir). O receio de enfrentar problemas com as famílias das crianças e a observância ao princípio da laicidade tornam o tema ainda controverso, embora exista o reconhecimento da importância da

espiritualidade para a formação humana menos individualista e para conviver com a diversidade cultural e religiosa presente na escola e na sociedade. Embora distintas, espiritualidade e religiosidade relacionam-se, o que torna possível o diálogo entre a Educação Infantil e as Ciências da Religião, área do conhecimento cujo aporte teórico-metodológico pode contribuir para a inserção da inteligência espiritual conforme proposta por Francesc Torralba (2012, 2013) de modo transdisciplinar no contexto da Educação Infantil, fornecendo subsídios para o trato didático das questões fundamentais relacionadas ao sentido da existência e a abordagem da diversidade religiosa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espiritualidade. Infância. Educação Integral.

ABSTRACT

Throughout history human beings have searched for resources and structures beyond themselves that can explain what escapes the rational and logical systems that humanity has built to answer primordial questions such as birth, illness, old age and death. Considering the transcendent and mysterious nature of such explanations and the potential of spirituality for human development, we propose the thesis that, in order to consolidate an integral and multidimensional formation of childhood, spirituality it can be inserted into the context of Early Childhood Education helping to build skills related to how children deal with themselves, with others and with the diversity. Therefore, our general objective was to structure descriptively and analytically the potential for the integral development of childhood from the insertion of spirituality in the context of Early Childhood Education. This led to the following specific objectives: a) to collate the different conceptions of spirituality and childhood, outlining the possibilities and/or impossibilities of approaching the spiritual dimension in the context of Early Childhood Education; b) to describe the main concepts related to integral formation by locating approximations and/or distancing from the spiritual dimension, in the legal documents that guide Early Childhood Education; c) To investigate, through field research, how teachers understood childhood, spirituality and integral education in the context of early childhood education; d) To identify the aspects related to integral education that relate to spirituality, based on the contributions of the Sciences of Religion capable of resizing early childhood education. In a descriptive and exploratory approach, the bibliographical review and documentary analysis of the guiding instruments for early childhood education at national and local level showed that in addition to the difficulties associated with the multiple concepts of spirituality, the comprehensive education envisaged does not effectively contemplate the multidimensionality of children. Data collected through semi-structured interviews in the field of this research (nine educational institutions in the Municipal Education Network in Recife) was analyzed according to Content Analysis (Bardin 2011) and showed that spirituality oscillates between the religious aspect, linked directly to the different religions and belief systems with a predominance of Christian traditions, and on the other hand with the promotion of human values considered universal and fundamental for the formation of future citizens from a perspective of the child as (becoming). The fear of facing problems with the children's families and compliance with the principle of secularism make the issue still controversial, although there is recognition of the importance of spirituality for a less individualistic human formation and for living with the

cultural and religious diversity present in the school and in society. Although distinct, spirituality and religiosity are related, which makes it possible for there to be a dialog between Early Childhood Education and the Sciences of Religion, an area of knowledge whose theoretical-methodological collection can contribute to the insertion of spiritual intelligence as proposed by Francesc Torralba (2012, 2013) in a transdisciplinary way in the context of Early Childhood Education, providing subsidies for the didactic treatment of fundamental issues related to the meaning of existence and the approach to religious diversity.

Keywords: Early Childhood Education; Spirituality; Childhood; Integral Education.

RESUMEN

A lo largo de la historia, los seres humanos han buscado recursos y estructuras más allá de sí mismos que puedan explicar lo que escapa a los sistemas racionales y lógicos que la humanidad ha construido para responder a cuestiones primordiales como el nacimiento, la enfermedad, la vejez y la muerte. Considerando el carácter trascendente y misterioso de tales explicaciones y el potencial de la espiritualidad para el desarrollo humano, proponemos la tesis de que, para consolidar una educación integral y multidimensional en la infancia, la espiritualidad puede ser incluida en el contexto de la Educación Infantil, contribuyendo a la construcción de competencias relacionadas con el trato de los niños consigo mismos, con los demás y con la diversidad expresada en el ambiente escolar. Por lo tanto, nuestro objetivo general fue estructurar descriptiva y analíticamente el potencial de desarrollo integral de la infancia a partir de la inserción de la espiritualidad en el contexto de la Educación Infantil. De ahí surgieron los siguientes objetivos específicos a) cotejar las diferentes concepciones de espiritualidad e infancia, esbozando las posibilidades y/o imposibilidades de aproximación a la dimensión espiritual en el contexto de la Educación Infantil; b) describir los principales conceptos relacionados con la formación integral localizando aproximaciones y/o distanciamientos de la dimensión espiritual, en los documentos legales que orientan la Educación Infantil; c) Investigar, a través de una investigación de campo, cómo los profesores entendían la infancia, la espiritualidad y la formación integral en el contexto de la Educación Infantil; d) Identificar los aspectos relacionados con la formación integral que se relacionan con la espiritualidad, a partir de las contribuciones de las Ciencias de la Religión capaces de reconfigurar la educación infantil. En un abordaje descriptivo y exploratorio, la revisión bibliográfica y el análisis documental de los instrumentos orientadores de la educación infantil a nivel nacional y local mostraron que, además de las dificultades asociadas a los múltiples conceptos de espiritualidad, la educación integral prevista no contempla efectivamente la multidimensionalidad de los niños. Los datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas en el ámbito de esta investigación (nueve instituciones educativas de la Red Municipal de Educación de Recife) fueron analizados según Análisis de Contenido (Bardin 2011) y mostraron que la espiritualidad oscila entre el aspecto religioso, vinculado directamente a las diferentes religiones y sistemas de creencias con predominio de las tradiciones cristianas, y por otro lado con la promoción de valores humanos considerados universales y fundamentales para la formación de futuros ciudadanos desde una perspectiva del niño como (devenir). El temor de enfrentar problemas con las familias de los niños y el cumplimiento del principio del laicismo hacen que el tema aún sea controvertido, aunque se reconozca la importancia de la espiritualidad para una

formación humana menos individualista y para convivir con la diversidad cultural y religiosa presente en la escuela y en la sociedad. Aunque distintas, espiritualidad y religiosidad están relacionadas, lo que posibilita el diálogo entre la Educación Infantil y las Ciencias de la Religión, área de conocimiento cuyo aporte teórico-metodológico puede contribuir a la inserción de la inteligencia espiritual propuesta por Francesc Torralba (2012, 2013) de forma transdisciplinar en el contexto de la Educación Infantil, proporcionando subsidios para el tratamiento didáctico de cuestiones fundamentales relacionadas con el sentido de la existencia y el abordaje de la diversidad religiosa.

Palabras clave: Educación Infantil; Espiritualidad; Infancia; Educación Integral.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - As cinco dimensões básicas do ser humano.....	42
QUADRO 2 - Legislação Municipal - Recife	127
QUADRO 3 - Perfil das entrevistadas.....	137
QUADRO 4 - Análise de Conteúdo por Jorge Vala.....	141
QUADRO 5 - Modelo de análise inicial	142
QUADRO 6 - Síntese das respostas à questão 1	145
QUADRO 7 - Síntese das respostas à questão 2	150
QUADRO 8 - Síntese das respostas à questão 3	152
QUADRO 9 - Síntese das respostas à questão 4	158
QUADRO 10 - Síntese das respostas à questão 5	167
QUADRO 11 - Síntese das respostas à questão 6	175
QUADRO 12 - Síntese das respostas à questão 7	182
QUADRO 13 - Síntese das respostas à questão 8	189
QUADRO 14 - Síntese das respostas à questão 9	193
QUADRO 15 - Trechos da Política de Ensino para Educação Infantil em Recife	207
QUADRO 16 - Abordagens metodológicas	240

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa RPA 3	138
FIGURA 2 - A análise triangular dos dados.....	144
FIGURA 3 - Tabula Cebetis.....	238

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ESPIRITUALIDADE E INFÂNCIA: DEMARCANDO AS CATEGORIAS EM DEBATE	30
2.1	Espiritualidade e os seus múltiplos conceitos	33
2.2	A criança, a infância e os olhares possíveis.....	54
2.3	Cultura de origem, culturas infantis e a Educação Infantil.....	66
3	DO CUIDADO INICIAL À BASE DA FORMAÇÃO CIDADÃ: CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	74
3.1	Educação Infantil e a formação integral nos marcos regulatórios.....	87
3.2	Complexidade e multidimensionalidade na abordagem da educação integral	103
3.3	Educação Infantil na Rede Municipal em Recife: radiografia de um campo	117
4	ESPIRITUALIDADE E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO RECIFE: CARTOGRAFIA DE UMA INVESTIGAÇÃO	131
4.1	O campo e os sujeitos da pesquisa	135
4.2	O caminho metodológico e a modalidade de análise de referência	140
4.3	Com a palavra as docentes, sobre espiritualidade, infância e formação integral	144
4.3.1	Espiritualidade em contexto: Deus, religião, crenças, fé, espírito e valores humanos.	145
4.3.2	Espiritualidade e Formação integral da criança: ludicidade, interação, emoções, cuidado e crença no potencial infantil.....	166
5	ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	189
5.1	Os “achados” da pesquisa: o que os dados mostraram?	205
5.2	Ciências da Religião e Educação Infantil: um diálogo possível?	220
5.3	Inteligência espiritual, transdisciplinaridade e a formação integral na infância	232
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
	REFERÊNCIAS	251
	ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PERFIL DO ENTREVISTADO	266
	ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	268

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	269
ANEXO 4 - CARTA DE ANUÊNCIA.....	271
ANEXO 5 - CATEGORIZAÇÃO INICIAL.....	273
ANEXO 6 - SÍNTESE DA ANÁLISE LEXICOMÉTRICA	283
ANEXO 7 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	288

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada buscou investigar as percepções docentes a respeito da inserção da espiritualidade no processo de formação das crianças no contexto da Educação Infantil, bem como compreender como tais percepções afetavam o ensino das crianças no cotidiano das instituições para o atendimento educacional infantil, na Rede Municipal de Educação em Recife, cotejando-as com as concepções acerca da formação integral e dos pressupostos educacionais para a infância, presentes nos principais documentos norteadores deste segmento educacional.

Considerando a realidade da espiritualidade que, conforme pontuado por Francesc Torralba (2012, 2013), está potencialmente presente em todo ser humano, sendo inclusive uma das “inteligências”, conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas elaborada por Howard Gardner (1983)¹, concordamos com Torralba sobre a importância do desenvolvimento da inteligência espiritual por meio da educação.

Entretanto, para que este desenvolvimento seja possível, é preciso que exista uma educação que possibilite “superar o meramente empírico e apostar em valores tais como a contemplação ante o ativismo, o importante ante o urgente, a sabedoria ante o tecnicismo, a hierarquia a nivelção [...]” (Torralba, 2013, p. 268). Embora a temática da educação considerando o desenvolvimento da inteligência espiritual ainda seja muito ampla e merecedora de maior exploração, a espiritualidade consiste em uma potencialidade inerente aos seres humanos.

Contudo, a inteligência espiritual possibilita múltiplos desenvolvimentos e experiências, independente da pertença a uma comunidade religiosa, pois, além de permitir uma compreensão integral (holística) do ser humano, considera que, “Precocemente surgem na inteligência das crianças as perguntas sobre os mistérios da vida. Os ‘porquês’ nunca terminam até que se chegue à fonte de todo ser e de toda verdade, onde toda pergunta encontra sua paz” (Torralba, 2013, p. 268-269).

De acordo com os novos paradigmas educacionais de atendimento ao público infantil, presentes nas orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil elaborado em 1998 (Brasil, 1998),

O Referencial baseia-se em princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a educação nacional, referendados pelo Parecer CNE/CEB n. 20/2009, nos quais se destacam aspectos importantes na formação do

¹ O livro “Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas” foi publicado em 1983 (Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books).

indivíduo como: cidadania, solidariedade, sensibilidade, criatividade, autonomia, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diversidades (Costa; Melo; Quaresma, 2015, p. 273-274).

Logo, compreender como se materializam tais princípios no interior da Educação Infantil de modo a integrar a dimensão subjetiva da criança com os aspectos mais objetivos que envolvem sua formação consiste no desafio a ser enfrentado rumo à construção de sujeitos capazes de exercer plenamente sua cidadania, uma vez que, conforme pontuado por Oro (2013, p. 74-75),

O ser humano possui muitas e diversas dimensões. Não somos apenas matéria, físico, corpo [...] Somos também espírito pois muitas atividades não são materiais nem palpáveis [...] Como o corpo é alimentado, outras dimensões também precisam ser alimentadas e cultivadas.

Assim, propomos a tese de que, para consolidar uma formação integral e que considere a multidimensionalidade do processo educativo das crianças, o potencial da espiritualidade no contexto da Educação Infantil pode auxiliar na construção de habilidades relacionadas ao trato das crianças consigo mesmas, com o outro e com as diversas culturas e tradições religiosas manifestas no ambiente escolar.

Em nosso levantamento bibliográfico inicial observamos, em duas coletâneas sobre estudos desenvolvidas no âmbito da infância no Brasil, a limitação de pesquisas acerca da potencialidade da espiritualidade para a formação das crianças numa perspectiva integral. Como exemplo, podemos mencionar que no livro “Estudos da Infância no Brasil - encontros e memórias” organizado por Anete Abramowicz, publicado no ano de 2015 pela Editora da Universidade Federal de São Carlos (SP)², identificamos em vários dos textos analisados uma preocupação com a Educação em uma perspectiva intercultural, mas sem maior ênfase nas diferenças culturais.

De certa forma, a pesquisa com a temática “infância” ou “crianças” é comumente vinculada às pesquisas de gênero, pobreza, preconceito, trabalho infantil, desigualdade social, entre outros. Mais enfaticamente, a maioria das pesquisadoras realiza a análise teórica dos temas relativos à criança e à infância sob a perspectiva da desigualdade social, bem como de suas lutas políticas. Dessa forma, outras matrizes teóricas como a “diferença” por

² A finalidade da obra consistiu na tentativa de configuração inicial de um campo teórico da Sociologia da infância no Brasil, partindo de seus principais autores. Os autores selecionados foram: Florestan Fernandes, Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Rosenberg, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Lúcia Goulart e Ethel Volfzon Kosminsky. Conforme explicitado pela organizadora da obra, estes autores foram selecionados em função do trabalho “precursor” no campo sociológico dos estudos da infância no Brasil, desde a década de 1970/1980, logo, além da análise dos principais textos por eles publicados e disponibilizados ao público, foram realizadas entrevistas com cada um deles para a produção da obra.

exemplo, não são abordadas nos trabalhos das autoras daquela época, apesar de seus textos abordarem temáticas como raça e gênero (Abramowicz, 2015, p. 160).

Somente na década de 1990, é possível perceber deslocamentos no campo das pesquisas relacionadas à infância e à Educação Infantil no Brasil a partir das perspectivas histórica e sociológica que começaram a evidenciar mais as crianças no âmbito da Educação Infantil, para além das ideias de “carência cultural” e “Educação compensatória”, o que demonstra tanto a superação do antigo viés político e assistencial que predominava nos estudos, bem como a “eclosão” dos trabalhos no campo teórico das relações étnico-raciais, conforme podemos ver em alguns trabalhos publicados por Sônia Kramer em 1995 (apud Abramowicz, 2015).

Tais trabalhos revelam, para além do posicionamento político da autora, os “rastros” da sua vivência pessoal enquanto judia no que tange ao enfrentamento de questões relacionadas à intolerância e ao racismo desde a sua infância, motivos pelos quais ela defende uma educação mais humana, garantindo a igualdade, a partir de uma perspectiva intercultural. “Ela discute a importância de se considerar a pluralidade com a universalidade, e reconhecer as histórias dos diversos grupos sendo contadas, ressignificadas, lembradas” (Oliveira e Silveira, 2015, p. 86 apud Abramowicz, 2015).

Mais adiante, na mesma obra, localizamos em outro trabalho (“Memórias da Infância: as filhas de imigrantes judeus no Brasil”), de Ethel Volfzon Kominsky (2006 apud Abramowicz, 2015), uma articulação entre o pertencimento étnico-racial, gênero e infância, menções ao aspecto religioso das mulheres entrevistadas, cujas lembranças remontavam a vivência de uma infância “judia” em meio a um contexto católico, condição que as tornava minoritárias.

Todavia, nos chama atenção que, apesar do cenário da migração ser dominante, foi a compreensão das relações de poder que se estabeleciam entre as diversas crianças neste contexto a chave de interpretação desta realidade enquanto as diferenças culturais religiosas foram pouco exploradas no texto.

Na coletânea de textos sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicada em 2011³, onde estão reunidos os trabalhos de quatorze pesquisadores ligados à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), encontramos dois textos onde questões ligadas à diversidade religiosa e ao trato dela no campo da Educação Infantil são especificamente mencionados.

³ NASCIMENTO, Anelise Monteiro do (org.). **Educação Infantil e Ensino Fundamental** – contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011.

Os textos evidenciam a realidade da ausência de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da formação integral, por meio de uma educação que considere a subjetividade das crianças a partir da diversidade que elas expressam. Em outras palavras, Friedmann (2014b) pontua que,

A preocupação primeira no que se refere à educação de crianças e jovens é a de dar-lhes as bases para que sejam autônomos, bons cidadãos e possam contribuir e inserir-se no mercado de trabalho. Mas há um âmbito mais profundo que, para alguns tem a ver com valores de vida e que eu aprofundo para a seguinte questão: será que existe consciência da importância de propiciar à criança o desabrochar de sua essência mais profunda, dos seus verdadeiros potenciais, do seu ser mais autêntico, da sua alma? Será que sabemos como? Temos talvez intuições, mas pouca consciência a esse respeito [...] O mundo interior da criança pode ser comparado, de forma analógica, com uma casa com muitas portas, atrás de cada uma das quais se esconde um universo secreto possível de ser desvendado por quem nele ouse entrar. Entrar não significa espionar: entrar significa mergulhar em um universo que espelha a alma profunda deste tão grande pequenino ser (p. 7).

Para além da realidade acima pontuada, é preciso lembrar que a compreensão da criança como um ser humano pleno de capacidades e sujeito de direitos é algo relativamente recente na historiografia sociocultural da infância, conforme demonstram diversos autores (Ariès, 2018; Charlot, 2013; Sarmiento, 2004).

Todavia, o fato é que, a partir do século XVII⁴, a criança começou a ser cada vez mais vista como um ser com características próprias, distinta em seu modo de ser dos adultos, tornando a infância uma importante categoria de análise na compreensão do desenvolvimento humano.

Tais modificações sociais foram progressivamente mudando a mentalidade medieval dando início à modernidade que influenciou na modificação quanto aos modos de “guarda” e “educação” das crianças, que passaram a existir socialmente falando a partir da categorização da infância, tornando-as alvo de um zelo até então inexistente no âmbito familiar.

⁴ Embora, desde o século XIV, já sejam notados certos traços de representação infantil nas artes, na iconografia e na religião (sobretudo no culto aos mortos), Philippe Ariès (2018) nos mostra que, até então, o sentimento encantador associado à tenra infância ficou limitado à figura do Menino Jesus. Com o passar dos anos, a progressiva expansão da arte italiana contribuiu para desenvolver o que ele denominou como sendo um sentimento de infância, algo inexistente na sociedade medieval, época que ele tomou como ponto de partida de seus estudos: “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (p. 99).

Além desta nova realidade, as crianças migraram de um modelo privado quanto à educação e guarda, para um modelo compartilhado onde a responsabilidade pela educação destas passou a integrar a família e o estado (escola). Para além desta significativa mudança, a modernidade trouxe consigo outras modificações que, inicialmente, implicaram na formação dos indivíduos para a então recente “era” industrial.

Por boa parte da história moderna (a parte marcada por grandes planos industriais e enormes exércitos de soldados), a sociedade moldou e preparou seus membros para o trabalho industrial e o serviço militar. A obediência, o conformismo e a resistência diante de uma rotina monótona e enfadonha eram, conseqüentemente, as virtudes a ser plantadas e cultivadas - enquanto a fantasia, a paixão, o espírito de rebeldia e a relutância em sair da linha eram os vícios a ser exterminados. Era o corpo do potencial operário ou soldado que contava; era o espírito que tinha de ser silenciado e, uma vez silenciado, podia ser excluído do cômputo como algo sem consequência. A sociedade dos produtores e soldados concentrava seu "reprocessamento da infância" na administração dos corpos para adequá-los à condição de moradores de seu futuro habitat natural: o recinto da fábrica e o campo de batalha (Bauman, 2007, p. 145).

Todavia o mesmo autor pontua que a antiga sociedade dos produtores foi substituída em nossos dias pela sociedade do consumo, cujo alvo passou a ser a formação de novos consumidores, que para estar plenamente ajustado a esta nova realidade, cujo “hábitat” natural passa a ser o mercado com seus templos (lojas e shopping centers), acabou por relegar o corpo a um plano sem tanta importância uma vez que a necessidade de moldá-lo passa a ser algo do passado, pois o “reprocessamento da infância tem na atualidade um novo foco: o gerenciamento dos espíritos. A grande novidade, como diz Dany Robert Dufour, é a conquista e realocação da alma” (Bauman, 2007, p. 146).

Neste contexto, as crianças são bombardeadas desde cedo pela indústria do marketing, que, objetivando formá-las para o consumo, as estimula por meio das mais diversas sugestões e imagens a dependerem das lojas e de seus infindáveis produtos, e o não alcance deste fim provoca nelas o sentimento de inadequação e deficiência, bem como uma eterna insatisfação que redefine o desejo precedente como “lixo inútil”, ocasionando o que Bauman chama de “commoditização da infância”⁵ cujos impactos na espiritualidade infantil são por ele apontados.

A espiritualidade pode ser um dom de nascença da criança, mas foi confiscada pelos mercados de consumo e rerepresentada como um lubrificador das rodas da economia de consumo. A infância, como sugere Kiku Adatto, se transforma numa "preparação para a venda do ser" à medida que as crianças são treinadas

⁵ “o papel de liderança do mercado de bens no que se refere a criar, educar e moldar as crianças) e o direcionamento da atividade de marketing para elas próprias” (Bauman, 2007, p. 149).

para ver todos os relacionamentos em termos de “mercado” e encarar os outros seres humanos, incluindo os amigos e membros da família, pelo prisma das percepções e avaliações geradas pelo mercado (Bauman, 2007, p. 151).

Ao discutir os desafios relacionados à formação infantil em meio a este cenário, Gonzales-Mena (2015) pondera sobre os mais variados elementos que envolvem o desafio de instruir crianças em uma realidade social cada vez mais heterogênea e menciona as questões culturais como essenciais para a constituição de um ambiente socioemocional favorável ao ensino na Educação Infantil.

Ao classificar diferentes formas de cultura atuando de forma simultânea no processo educativo infantil, ela discute sobre como a cultura de origem das crianças⁶ se inter-relaciona com o que ela identifica como “cultura de educação infantil”⁷, geralmente manifesta pelas atitudes e valores dos colaboradores e cuidadores “que podem ou não se expressar, dependendo de sua formação” (Gonzales-Mena, 2015, p. 225).

Mais do que ressaltar os elementos culturais que são mais facilmente observáveis no dia a dia (música, arte, comida, roupas), a autora também menciona os elementos comportamentais relacionados à maneira como as crianças são criadas em cada família, aspectos menos visíveis, o que também se aplica aos profissionais que integram a cultura infantil no trato cotidiano com as crianças.

Considerando que os aspectos culturais menos perceptíveis acabam sendo “naturalizados”, Gonzales-Mena (2015) pontua a respeito do quanto a conduta, formas de agir e abordar a educação infantil por parte dos profissionais em atuação neste segmento educacional podem influenciar nas práticas adotadas para a formação das crianças já que os adultos em geral, sejam pais ou professores, costumam educar as crianças a partir daquilo que consideram ser o melhor, o necessário e o mais apropriado para as crianças de acordo com suas “crenças culturais”.

Deste modo, somado ao cenário cultural marcado pelo consumo conforme descrito por Bauman (2007), o século XXI vem demonstrando desde as primeiras décadas um foco cada vez

⁶ “A convivência familiar da criança, que abrange convicções culturais, metas e princípios - incluindo como isso se reflete nas abordagens educacionais” (Gonzales-Mena, 2015, p. 225).

⁷ “Atualmente, a cultura de educação infantil reflete, em grande parte, suas raízes europeias, mas a grande ênfase na cultura europeia-americana começou a diminuir um pouco [...] A cultura de educação infantil está se expandindo para além de suas raízes europeias-americanas de modo a refletir cada vez mais as diversas culturas dos muitos profissionais e das famílias que atendem. Programas de licenciatura estão expandindo a sua visão, e educadores infantis estão se tornando mais responsivos às diferenças culturais das famílias e a suas práticas de educação” (Gonzales-Mena, 2015, p. 225-227).

mais acentuado na busca pelo melhor “desempenho” (Han, 2017), o que vem ocasionando uma aceleração nos processos educacionais da infância resultando não somente na “abreviação” desta importante fase da vida humana, mas, sobretudo, ocasionando o que Torralba (2012, 2013) denomina como “atrofia” ou “deserto espiritual”.

Tendo em vista que, conforme Gonzales-Mena (2015), tudo aquilo que apresenta o potencial de violar nossas regras culturais tem o poder tanto de nos “abalar”, quanto de nos enriquecer, supomos inicialmente que, em geral, os docentes em atuação na Educação Infantil demonstrariam maior apreço por práticas pedagógicas onde temas que envolvem a complexidade da dimensão espiritual ficassem em segundo plano, materializando assim um paradoxo.

Tal paradoxo consistiria no fato de que, se por um lado as considerações teóricas apontadas por Bauman (2007) sobre o fenômeno da commoditização da infância mostram o quanto as opiniões infantis são determinantes nas escolhas de consumo dos pais que as enxergam como “selecionadores conscientes”⁸, por outro lado, tal como afirmava Locke (1986), as crianças seriam como “tábulas rasas” onde qualquer coisa pode ser inscrita, logo, a perspectiva de uma formação capaz de deslocar posições ou formar comportamentos e valores diversos dos que a família das crianças acreditam serem válidos, poderia ser considerada inadequada ou irrelevante.

Entretanto, quando se trata da formação educacional em uma perspectiva integral e multidimensional do sujeito, defendemos a tese de que a espiritualidade consiste numa potencialidade humana possível de ser desenvolvida desde a Educação Infantil e sem a qual o conceito de integralidade permanece mais no âmbito teórico do que “prático”.

Conforme defendido por Francesc Torralba (2012, 2013), para além de uma simples dimensão humana, a espiritualidade é uma das “inteligências” que integra o “mapa das inteligências múltiplas”, conforme a teoria das IM elaborada por Howard Gardner (1983). Assim, o desenvolvimento da inteligência espiritual fornece subsídios para a construção de um conhecimento que auxilie na busca pelas respostas relacionadas às questões fundamentais sobre o mistério da existência e destino humanos e de tudo o mais que está para além da compreensão humana.

⁸ “[...] donas de um conhecimento de que os pais lamentavelmente carecem, qual seja o conhecimento do que é atualmente obrigatório e do que é *“passe”* em termos de moda. Por essa razão, as crianças são cada vez mais consultadas quando os pais têm de tomar uma decisão a respeito de compras, vez que estes não confiam mais em seu próprio julgamento sobre “o que é bom para o meu filho” e, assim, em suas próprias escolhas” (Bauman, 2007, p. 149).

Dentre as principais questões suscitadas pela problemática, abordamos as que se relacionavam aos modos pelos quais podemos refletir sobre as concepções e práticas voltadas para uma formação integral na Educação Infantil que incluíssem a dimensão espiritual: Quais seriam as aproximações possíveis entre as categorias ‘infância’ e ‘espiritualidade’ no âmbito da ação formativa na Educação Infantil? Entre as prescrições legais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil e o cotidiano, quais seriam as aproximações e os distanciamentos relacionados à formação numa perspectiva integral? Como os docentes compreendiam infância, espiritualidade e formação integral no contexto da Educação Infantil? Como as Ciências da Religião poderiam contribuir para a compreensão e o aprofundamento da formação integral no âmbito da Educação Infantil considerando a espiritualidade?

Logo, tanto para atender o nosso objetivo geral quanto os específicos relacionados a estas questões, a estrutura do texto foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, cujo objetivo específico foi o de cotejar as distintas concepções de espiritualidade e de infância, delineando as possibilidades e/ou impossibilidades de abordagem da dimensão espiritual no contexto da Educação Infantil, buscamos delimitar as principais categorias em debate, no caso, a espiritualidade e a infância.

Dentre vários conceitos atribuídos à espiritualidade e à infância, delimitamos para fundamentação teórica de nossa discussão o conceito de “inteligência espiritual” conforme a abordagem de Francesc Torralba (2012, 2013) que compreende esta inteligência como característica peculiar, exclusiva e única dos seres humanos, distinguindo-os dentro do conjunto dos demais seres vivos e nele existe para além de sua vida exterior, pois os seres humanos são unidades multidimensionais, dotados de um “dentro” e “um fora” como uma única realidade multifacetária e capaz de operações muito distintas em virtude das inteligências que existem nele (Torralba, 2013, p. 9).

Em seguida, descrevemos por meio da cartografia conceitual o percurso histórico-social do desenvolvimento da ideia de infância e de como as sucessivas transformações ao longo do tempo modificaram as estruturas sociais e a mentalidade que a consolidaram destacando o conceito de infância como uma “categoria geracional”, conforme a discussão de Jens Qvortrup (2010, 2011) uma vez que esta abordagem nos possibilitou ver que a infância não tem um começo e um fim temporais, e, portanto, não pode ser compreendida somente de maneira periódica, sendo melhor compreendida como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional.

Pensar a infância em termos estruturais amplia a visibilidade infantil, oportunizando que as crianças deixem de ser vistas apenas em termos do vir a ser; antes, lança o olhar para a

realidade destas como sujeitos de direito e pessoas em sua plenitude (Torralba, 2012). Na sequência, abordamos os conceitos de “cultura infantil” e “cultura de origem”, conforme discutido por Gonzales-Mena (2015), compreendendo a relação entre estes e as possíveis repercussões quanto à inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil.

No segundo capítulo, descrevemos os principais conceitos relacionados à formação integral localizando aproximações e/ou distanciamentos da dimensão espiritual nos documentos legais que norteiam a Educação Infantil. Iniciando por uma cronologia da Educação Infantil, buscamos discutir desde o cuidado inicial da infância no Brasil, cujo modelo assistencialista e compensatório predominou durante décadas, até chegar ao modelo da formação “cidadã” com a promulgação da Constituição de 1988.

Conforme Morin (2011), em se tratando de unidades complexas como o são os seres humanos e a sociedade, não é possível formar indivíduos de modo integral sem considerar o caráter multidimensional e complexo envolvido neste processo, o que segundo Gadotti (2009), requer pensar na educação integral para além da mera ampliação da jornada escolar, o que embora apareça no texto da BNCC promulgada em 2017, ainda permanece alvo de inúmeras controvérsias e marcadas por ações “pontuais” já realizadas no Brasil, mas que ainda não ultrapassaram a polarização entre o que significa educar o “todo” e a integralidade vinculada à ampliação da jornada.

Para além do fato de que nem sempre o aumento do tempo de permanência na escola significa educar integralmente as crianças que frequentam estes espaços, não é possível formar de modo “holístico” sem considerar que mais do que mencionar no texto dos instrumentos legais que regulam a Educação Infantil no Brasil, se faz necessário considerar a complexidade envolvida na tarefa de formar cidadãos considerando a multidimensionalidade destes.

Conforme Gonzales-Mena (2015), considerar a multidimensionalidade das crianças envolve o respeito a suas culturas de origem, bem como a compreensão de que a complexidade consiste em uma característica do conhecimento pertinente, onde distintos elementos são inseparáveis (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico) ampliando a compreensão uma vez que permite a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2011, p. 36).

Ainda conforme Morin (2011), a multidimensionalidade é uma característica intrínseca tanto aos seres humanos quanto à sociedade, que nos impele a considerar as “partes” do todo que formam o conhecimento em todas as dimensões (histórica, econômica, sociológica, religiosa), pois o conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional, sem isolar as partes do todo que o formam.

Finalizando o segundo capítulo, apresentamos uma “radiografia” da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Recife, a fim de situarmos os leitores deste trabalho a respeito do “campo” onde os dados empíricos foram coletados, bem como traçar um breve panorama histórico quanto aos avanços desta etapa do ensino e as controvérsias que o marcam, evidente nos principais instrumentos legais que regulam este segmento educacional na cidade do Recife.

No terceiro capítulo, intitulado “Espiritualidade e formação integral na educação infantil do Recife, cartografia de uma investigação”, descrevemos o percurso metodológico empregado para coleta e análise dos dados. A pesquisa realizada enquadra-se como descritiva exploratória e teve como ponto de partida a revisão bibliográfica e a análise documental dos instrumentos norteadores da Educação Infantil em nível nacional e local⁹ (incluindo a BNCC¹⁰) para o levantamento primário das questões relacionadas às concepções de infância e espiritualidade, explícitas e implícitas nestes, e de como estas se aproximam ou se afastam de uma perspectiva de integralidade no âmbito da formação infantil.

Ambientada em 9 (nove) escolas da Rede Municipal de Educação na cidade do Recife e abrangendo cada RPA (Região Político-Administrativa), nosso foco foram as instituições (Escola, Creche, CEM ou CMEI) que ofertavam turmas de Educação Infantil nos grupos IV e V (que atendem crianças entre os 4 e os 5 anos), locais nos quais foi possível identificarmos mais facilmente os docentes em regência de turma neste segmento educacional.

Ancorada numa abordagem qualitativa (Calleffe; Moreira, 2006), a pesquisa envolveu a aplicação de um questionário para identificação do perfil dos sujeitos entrevistados, seguida pela realização de entrevistas semiestruturadas (Minayo, 1994; Lüdke; André, 2014), com um total de 13 (treze) docentes, nas quais objetivamos verificar as hipóteses por nós levantadas inicialmente quanto à percepção destes acerca da inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil para uma formação na perspectiva integral, relacionando estas percepções quanto ao impacto nas práticas docentes no cotidiano da Educação Infantil.

A sistemática de trabalho ocorreu em 3 (três) etapas conforme pontuadas por Minayo (1994): 1) pesquisa bibliográfica e documental; 2) trabalho de campo; 3) tratamento dos dados, cuja organização e análise seguiram o mesmo percurso, em três momentos distintos, neste caso,

⁹ No nosso caso, o volume sobre a atual política de ensino da Rede Municipal de Educação Infantil em Recife, lançada no ano de 2015, como resultado de mais de uma década de estudos e discussões.

¹⁰ BNCC: Base Nacional Comum Curricular, documento que durante a fase de discussões foi alvo de intensos debates em todo país e, para muitos, apresenta posições contraditórias quanto aos pressupostos que inspiraram suas recomendações, incluindo a educação infantil.

conforme o modelo de Análise do Conteúdo, proposto por Bardin (2011) e comentado por Vala (1986).

Na pré-análise, realizamos a leitura flutuante do corpus textual (textos obtidos como resultados das transcrições das entrevistas), momento em que, conforme Bardin (2011), por meio de “intuições”, é possível iniciar a sistematização das ideias que orientam e conduzem o esquema de trabalho. As categorias iniciais foram identificadas e organizadas de modo preliminar resultando no modelo de análise inicial que consta nos anexos desta pesquisa.

Conforme avançamos na exploração do material e identificamos novas categorias, os dados foram reorganizados, classificados e ajustados conforme os objetivos estabelecidos em consonância com nosso referencial teórico até chegarmos às categorias finais, que foram organizadas por eixo temático identificado a partir dos elementos e significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados. Como suporte a esta etapa de trabalho, utilizamos a ferramenta para análise lexicométrica do grupo insight, disponível gratuitamente de forma online.

Dentre as múltiplas listagens geradas com o auxílio da ferramenta digital acima mencionada, utilizamos de modo predominante a tabela referente à contagem de palavras por ocorrência nos textos agrupados por respostas dadas a cada questão das entrevistas que, confrontadas com nossa categorização manual, nos auxiliaram na confirmação e construção das categorias temáticas identificadas, cuja análise iniciou no terceiro capítulo.

Para cada questão do nosso roteiro de entrevista, elaboramos um quadro síntese com as respostas das entrevistadas, seguida pelas categorias temáticas identificadas em cada grupo de respostas dadas. Mais do que descrever a respeito da pluralidade de temas mencionados, buscamos analisar a regularidade das avaliações feitas por cada um dos sujeitos considerando a frequência desses temas em cada conjunto de dados para construção das categorias temáticas.

Assim, chegamos ao quarto capítulo concluindo as análises dos dados coletados conforme a metodologia empregada e refletindo acerca das possibilidades de diálogo entre as Ciências da Religião e a Educação Infantil quanto ao potencial da espiritualidade para o fortalecimento de uma formação integral e multidimensional da infância, de forma transdisciplinar, a partir do conceito de “inteligência espiritual” conforme proposto por Torralba (2012, 2013).

No âmbito desta pesquisa, identificamos que o tema “espiritualidade” ainda é pouco abordado nas instituições que atendem as crianças que frequentam as turmas de Educação Infantil em Recife, refletindo a realidade nacional, pois constatamos que a perspectiva de uma formação integral, embora amplamente mencionada nos instrumentos de regulamentação desta

etapa educacional, não contempla a espiritualidade para o alcance da multidimensionalidade dos sujeitos em seu interior.

Compreendemos ainda que, para a maioria das entrevistadas, a espiritualidade oscila entre o aspecto religioso, vinculado diretamente às diferentes religiões e sistemas de crenças com predomínio das tradições cristãs, e, por outro lado, a promoção dos valores humanos considerados universais e fundamentais para a formação de futuros cidadãos melhores e mais empáticos e que, por este motivo, precisam ser estimulados, o que revela uma visão da criança como um “devir”, ou seja, um sujeito que ainda vai se tornar um cidadão.

Verificamos ainda que as fontes de cultivo da espiritualidade das entrevistadas estão vinculadas à maneira como elas enxergavam esta realidade e a cultivavam ou não nas turmas onde atuavam, além de evidenciar o trânsito religioso e a hibridez características da atualidade marcada pelo predomínio de uma religiosidade e espiritualidade mais “imanescentes”, ou seja, o ponto de partida são os sujeitos e não tanto os aspectos transcendentais e institucionalmente religiosos, pois no âmbito da mesma tradição religiosa, distintas fontes de busca e cultivo da espiritualidade são destacadas pelas entrevistadas.

Esta perspectiva mais imanente acerca da espiritualidade pode ser percebida nos desafios que as docentes enxergam para a Educação Infantil no atual contexto que oscilam entre as preocupações com a ausência das famílias e o individualismo cada vez mais evidente no comportamento de várias crianças, e na ênfase dada à necessidade de promover a inteligência emocional delas que, para além do foco no bem-estar, camufla interesses para além dos limites da sala de aula, relacionado com a formação de sujeitos com o perfil do século XXI idealizado, sobretudo, pelas grandes corporações privadas do meio educacional brasileiro.

Embora distintas, espiritualidade e religiosidade relacionam-se, o que nos levou à área das Ciências da Religião como principal fonte e fundamentação teórico-metodológica para refletir acerca das possibilidades de desenvolvimento da inteligência espiritual na Educação Infantil. Além disso, a aproximação entre o surgimento e a consolidação da infância como primeira e peculiar fase da vida humana e os sentimentos de ordem mítico-religiosa que o marcaram historicamente falando justificam esta aproximação.

Considerando ainda que assim como o “brincar” e o “jogar” possuem significado espiritual (Huizinga, 2019) e consistem nos principais meios pelos quais as crianças reelaboram e ressignificam o mundo à sua volta, ao aproximarmos as Ciências da Religião da discussão sobre espiritualidade e o potencial de desenvolvimento dela no contexto da Educação Infantil, falamos de áreas que em alguma medida compartilham de um lugar comum.

O fenômeno religioso e seus múltiplos desdobramentos, possíveis tanto pela potencialidade humana de transcender em busca de sentido e significado e a pluralidade teórico metodológica das Ciências da Religião, podem não somente dialogar com a Educação Infantil, mas fornecer os subsídios para a interpretação e análise deste fenômeno que envolve a espiritualidade humana auxiliando na formação das crianças de modo integral, capacitando-as a viver em um contexto social marcado pela diversidade cultural e religiosa e com desafios comuns e cada vez mais complexos que agudizam as crises de sentido e exigem novas respostas aos dilemas que enfrentamos como humanidade.

2 ESPIRITUALIDADE E INFÂNCIA: DEMARCANDO AS CATEGORIAS EM DEBATE

O mundo interior da criança pode ser comparado, de forma analógica, com uma casa com muitas portas, atrás de cada uma das quais se esconde um universo secreto possível de ser desvendado por quem nele ouse entrar. Entrar não significa espionar: entrar significa mergulhar em um universo que espelha a alma¹¹ profunda deste tão grande pequenino ser (Friedmann, 2014b, p. 7).

A busca de sentido e significado para a existência constitui-se um fato inerente à condição humana, sendo fundamental para os seres humanos o recurso a estruturas para além de si mesmos que possam explicar de alguma forma o que escapa aos sistemas racionais e lógicos que a humanidade construiu ao longo de sua história para responder a questões primordiais tais como o nascimento, a doença, a velhice e a morte, conforme nos mostra Souza (2004, p. 45).

Dada a natureza transcendente de tais explicações, uma vez que adentram ao mistério, teóricos dos mais diversos campos do conhecimento identificam nas experiências com o “sagrado” uma importante categoria de análise na compreensão da vida humana, posto que tal fenômeno pode ser verificado em todas as sociedades humanas ao longo da história (Oro, 2013; Berger, 1985; Eliade, 2010).

Desta forma, a dimensão subjetiva dos processos de formação humana consiste num importante aspecto a ser considerado, especialmente quanto ao potencial dela para o alcance de uma formação integral, considerando a dimensão da espiritualidade, seja no âmbito dos espaços não-formais, seja na escola, local privilegiado para a educação formal desde o advento desta instituição.

No entanto, observamos que ainda predomina em nossas instituições escolares uma visão de ensino fragmentada e com o foco na expansão intelectual visando o futuro mundo do trabalho, o que emergiu com força no atual contexto histórico e cultural em que estamos

¹¹ Segundo Araújo (2005), assim como o termo “espírito” sofreu mutações semânticas ao longo dos séculos, sendo quase que “aniquilado” dos meios acadêmicos em função de associações e significações por vezes problemáticas, o mesmo aconteceu com o termo “alma” que, conforme pontuado por ele não deve ser compreendido sem estar ligado ao termo espírito enquanto dimensão do humano: “A ‘doutrina da alma’ se perdeu nos empreendimentos da Psicologia. A Psicologia moderna perdeu a psyche (alma). Os motivos para isso são o abandono da alma como substância imortal. Na poesia, no entanto, a palavra ‘alma’ foi preservada e permanece viva. As construções contemporâneas da Psicologia da personalidade têm se ocupado de fenômenos atribuídos à alma humana. Definindo o espírito como unidade de poder e sentido, podemos reencontrar o sentido perdido de alma, muito embora o espírito a ‘transcenda em extensão, em estrutura, e especialmente em dinâmica’” (Tillich, 1987, p. 403 apud Araújo, 2005).

inseridos, atravessado por uma pandemia global de Covid-19 provocada pelo corona vírus (Sars-Cov), que chegou ao Brasil em março de 2020.

Diante da rápida transmissão e da sobrecarga dos sistemas de saúde ao redor do mundo e do despreparo das nações em lidar com a grave crise sanitária instalada em escala global, vários países decretaram medidas de restrição da circulação de pessoas, por meio do chamado “lockdown” (isolamento social), mantendo com funcionamento reduzido apenas os serviços essenciais.

Tais medidas afetaram o funcionamento das instituições escolares em todo mundo, e segundo os dados da Unicef, divulgados em agosto de 2020, pelo menos um terço das crianças em idade escolar (cerca de 463 milhões de crianças em todo mundo)¹² ficaram sem acesso às aulas, mesmo que remotas. Conforme relatório intitulado “*Remote Learning Reachability*” (A acessibilidade do aprendizado remoto), no auge dos bloqueios nacionais e locais os números atingiram 1,5 milhão de crianças em idade escolar que foram atingidas.

Mas, para além dos prejuízos intelectuais, em outra análise de evidências disponibilizadas por diversos países, realizada em parceria pela Unesco, Unicef e o Banco Mundial no “paper” intitulado: O ESTADO DA CRISE GLOBAL DA EDUCAÇÃO: Um caminho para a recuperação¹³, encontramos, também, dados acerca do aumento dos quadros de depressão e/ou ansiedade, em crianças e jovens como consequência do período de isolamento social, e o fechamento das escolas e universidades, o que, sem dúvida, são aspectos que revelam uma defasagem no âmbito cognitivo mas, sobretudo, no emocional.

Em meio ao contexto da crise global em que estamos inseridos, questões por vezes adormecidas em meio ao cotidiano frenético em que a maioria dos seres humanos vive mergulhada vieram à tona novamente. Camuflada pelos mais diversos entretenimentos ofertados nas grandes metrópoles ao redor do mundo, a realidade de nossa finitude nunca esteve tão em evidência, rompendo uma falsa sensação de “eternidade”.

O cenário, ainda em curso, nos impulsiona a refletir para além dos aspectos operacionais do processo de ensino e aprendizagem que são sugeridos como “currículo” para recuperar ou compensar de alguma forma os déficits das crianças e jovens que integram as classes

¹² Informações disponibilizadas no dia 27 de agosto em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia#:~:text=Nova%20Iorque%2C%2027%20de%20agosto,o%20mundo%20discutem%20seus%20planos>

¹³ THE STATE OF THE GLOBAL EDUCATION CRISIS: A PATH TO RECOVERY. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF (2021).

marginalizadas localizadas em países em desenvolvimento, uma vez que não somente as desigualdades socioeconômicas foram expostas e acentuadas.

Logo, é necessário pontuarmos que as demandas atuais intensificaram as crises de “sentido” em curso desde o alvorecer do século XXI, uma vez que já vislumbrávamos o fracasso das grandes narrativas e a diluição dos paradigmas positivistas que as sustentavam, com a excessiva fragmentação da realidade, desde o final do século XX.

A emergência da espiritualidade como categoria essencial a ser contemplada na tarefa de “recuperação” das aprendizagens, conforme apresentada nas análises de evidências do já mencionado “paper”, precisa contemplar mais do que a menção do “holismo” e das abordagens sistêmicas (com claro destaque para a educação socioemocional) a fim de minimizar os prejuízos desta geração de estudantes.

Deste modo, compreendemos que a integração da espiritualidade por meio de ações que promovam o desenvolvimento desta dimensão dos sujeitos no contexto educacional, desde a Educação Infantil, apresenta um rico potencial a ser analisado, considerando que as crianças que integram esta etapa inicial e fundamental do ensino básico no Brasil estão entre as mais afetadas por todo contexto descrito até então.

Para o alcance desta finalidade, é necessário esclarecermos de quê espiritualidade estamos falando, dada a polissemia do termo, alvo de profundas controvérsias no meio acadêmico e mesmo no chamado “senso comum”, provocadas pela associação com a religiosidade, o que termina por suscitar mais dissenso do que consenso, além da resistência em considerar o potencial de desenvolvimento desta dimensão para a formação educacional, relegando-a a uma posição subalterna durante muitos anos.

Entretanto, para a formação numa perspectiva integral e multidimensional dos aprendizes, compreendemos a espiritualidade como dimensão humana cujo desenvolvimento é possível desde a Educação Infantil, pois para além das sete “inteligências” propostas a partir da teoria das Inteligências Múltiplas formulada por Howard Gardner em 1983, compreendemos a espiritualidade também como uma inteligência capaz de fornecer subsídios para responder as questões fundamentais relacionadas ao mistério da existência humana, sua finitude e tudo aquilo que a transcende.

Apesar da complexidade inerente ao tema, pontuamos que estas questões não dizem respeito exclusivamente ao mundo dos adultos, mas também é parte do universo infantil, o que pode ser comprovado tanto empiricamente, a partir de nossa convivência com crianças da Educação Infantil nos últimos 16 anos, quanto teoricamente por meio dos diversos estudos desenvolvidos, dentre os quais podemos citar Oliveira, 2017; Adams, 2019; Robinson, 2020;

Friedmann, 2011, 2014a, 2014b; Garcia, 2015; Giesenberg, 2007; Escobar, Acuña e Giraldo, 2020.

Ainda que este seja um tema pouco explorado no campo de estudos acadêmicos no Brasil, consideramos de vital importância o aprofundamento de pesquisas voltadas para as possibilidades e/ou impossibilidades de inserção da espiritualidade na formação das crianças da Educação Infantil, pois a formação de sujeitos em sua integralidade, contemplando sua multidimensionalidade, é uma discussão necessária para o alcance desta realidade.

De igual modo, é preciso compreender de que “infância” estamos falando e quem são as crianças que a integram sob uma perspectiva não somente cronológica de uma etapa da vida humana. Assim a distinção da espiritualidade dentre as diversas abordagens existentes necessita ser realizada, bem como demonstrarmos como ela está relacionada à noção de infância por nós selecionada, conforme discutiremos no tópico a seguir.

2.1 Espiritualidade e os seus múltiplos conceitos

No atual contexto de inúmeras e rápidas modificações, é preciso pensar na interioridade dos sujeitos, pois na “aldeia global” os novos desafios os interpelam ao enfretamento de várias questões emergentes que os envolvem não somente individualmente, uma vez que

Um mundo globalizado influencia mais do que nunca a nossa conduta pessoal e a nossa moral. Cada um de nós está enredado em várias teias de aranha que tudo abrangem, o que, por um lado, nos limita os movimentos, mas, ao mesmo tempo, transmite a nossa mais pequena oscilação a pontos remotos. Os nossos hábitos cotidianos condicionam as vidas de pessoas e animais do outro lado do planeta, e alguns gestos pessoais podem, inesperadamente, abalar o mundo inteiro, como aconteceu com a autoimolação de Mohamed Bouazizi, na Tunísia, que desencadeou a Primavera Árabe, e com as mulheres que partilharam as suas histórias de assédio sexual e deram origem ao movimento #MeToo (Harari, 2018. Posição do kindle 90)¹⁴.

Desta forma, não basta educar as crianças com base nos antigos paradigmas educacionais, centrados no modelo disciplinar, fragmentado e com foco na preparação para uma “escolarização” de sucesso. Tais modelos, embora combatidos, perduram nos espaços da Educação Infantil sequestrando “infâncias” e atrofiando o pleno desenvolvimento das crianças.

Ao “antecipar” processos de alfabetização de modo sistemático (com foco principalmente na leitura e escrita), observamos uma subtração do tempo necessário para outras

¹⁴ Deste ponto em diante, sempre citaremos neste formato as referências de livros consultados no formato digital (e-PBU) com a tecnologia Kindle (leitor digital), que não apresentem a versão paginada.

atividades mais voltadas para a multidimensionalidade das crianças no interior das creches e/ou salas de aula da Educação Infantil.

Esta realidade aplica-se ao contexto das escolas que integram a Rede Municipal de Educação em Recife, que, assim como diversas instituições, enfrentaram momentos de suspensão de suas atividades presenciais durante os momentos mais críticos da pandemia em curso, uma medida que, por um lado, preservou vidas, mas que, por outro, aprofundou as desigualdades socioeducacionais e as distorções na condução dos processos de ensino e aprendizagem de forma mais drástica, sobretudo na Educação Infantil.

Diante de uma realidade pouco conhecida dos docentes da mencionada rede, o domínio das ferramentas tecnológicas da informação, meios pelos quais se deu o chamado “ensino remoto”, vimos a retomada de um modelo de ensino-aprendizagem a partir de atividades impressas ou por meio de recursos digitais que, na maioria das vezes, priorizavam o domínio da leitura e escrita.

Visando ampliar nossa compreensão acerca da formação integral no âmbito da Educação Infantil, nos propomos neste tópico a cotejar distintos conceitos de Espiritualidade para, em seguida, melhor compreender as possibilidades e/ou impossibilidades de inserção da Espiritualidade no contexto da Educação Infantil (especialmente nas turmas do grupo V da Rede Municipal de Educação em Recife), na concretização de uma educação integral.

Compreendemos que, sem a integração da dimensão espiritual, não é possível o alcance de uma formação integral e multidimensional, conforme previsto nos diversos instrumentos legais que norteiam esta primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, discutimos a perspectiva da Espiritualidade como uma “inteligência”, conforme a teoria das inteligências múltiplas proposta por Howard Gardner no início da década de 1980.

Entretanto, reconhecemos que poucas áreas do conhecimento são tão “arenosas” quanto a Espiritualidade, por vezes relegada a um plano inferior e carente de maiores comprovações “científicas”, embora já existam trabalhos apontando indícios cada vez mais robustos acerca da existência desta dimensão humana¹⁵. Em nossa revisão bibliográfica inicial, observamos que, em geral, ela é confundida com a religiosidade.

¹⁵ O Pesquisador norte-americano Dr. Rick Strassman em investigações sobre o uso de psicodélicos, destaca as descobertas sobre a “molécula do espírito” DMT (N,N-Dimetiltriptamina), substância do grupo das triptaminas, e um dos únicos psicodélicos endógenos conhecidos até o momento de ação curta e potente. Além de estar presente em raízes, caules e folhas de diversas plantas, também é produzido pelo organismo de seres humanos, fato que mais o atraiu a estudá-la. Segundo Strassman (2001, p. 15), “Eu acreditava que a fonte desse DMT era a misteriosa glândula pineal, um minúsculo órgão situado no centro de nosso cérebro. A medicina moderna sabe pouco sobre o papel dessa glândula, mas tem uma rica história “metafísica”. Descartes, por exemplo, acreditava que a pineal era a “sede da alma”, e ambas as tradições místicas ocidentais e orientais colocam nosso mais alto centro espiritual dentro de seus limites. Por isso, perguntei-me se a produção excessiva de DMT pineal estava

Embora sejam distintos entre si, espiritualidade, religiosidade e sentido da vida são categorias que se relacionam, conforme nos mostram Silva e Silva (2014) ao apontarem para o fato de que a religião se constituiu ao longo da história parte da linguagem simbólica desenvolvida pela humanidade em diversos âmbitos, para “acessar” ou expressar a realidade da dimensão espiritual, fornecendo subsídios para explicar o mistério da vida e o transcendente.

Em outras palavras, Coelho Júnior e Mahfoud (2001) nos mostram a inter-relação entre religiosidade e espiritualidade, a partir da sistematização de Viktor Frankl¹⁶:

O homem religioso é capaz de assumir a sua vida como uma missão a ser cumprida, experienciando a instância de onde a missão lhe vem, e como busca do encontro com esta instância [...] A experiência religiosa, assim caracterizada, é tão importante no caminho da busca do sentido da vida, que Frankl chega a afirmar que o homem irreligioso não foi capaz de dar este último passo - o da experiência religiosa [...] A experiência religiosa, portanto, está inserida na caminhada para uma vida plena de sentido, na qual o homem explora a força de sua dimensão espiritual, permitindo-se ser conduzido por Tu, advertido na dinâmica da própria consciência. Eis então a relação: porque busca (dimensão espiritual), deixa-se conduzir (dimensão religiosa) (p. 101-102).

Entretanto, apesar desta inter-relação, ambas correspondem a dimensões distintas e, embora as definições de espiritualidade sejam múltiplas e por vezes problemáticas, dado o caráter polissêmico desta categoria, podemos observar uma tendência à formulação de novas conceituações de espiritualidade nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Tais conceituações apontam para a compreensão da Espiritualidade como uma dimensão que responde à noção de transcendência, ou como aquilo que está para além das possibilidades e dos limites humanos e do mundo natural, ainda que existam “traços” de uma visão dualista que separa matéria e espírito associada à dificuldade de compreensão desta dimensão como algo da ordem do transcendente pois,

envolvida em estados "psicodélicos" que ocorrem naturalmente. Isso pode incluir nascimento, morte e quase morte, psicose e experiências místicas.” Disponível em: DMT - A Molécula Do Espírito | PDF | Zen | LSD (scribd.com) Acesso em: 17 nov. 2023. No Brasil, um dos trabalhos mais consistentes de investigação sobre a DMT acontece atualmente no Nordeste, em Natal, nas pesquisas pioneiras que investigam o potencial antidepressivo de psicodélicos naturais como ayahuasca e jurema, realizadas no Instituto do Cérebro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Informações disponíveis em: DMT, a ‘molécula do espírito’ que pode virar tratamento para depressão – Saúde – CartaCapital (amproject.org). Acesso em: 17 nov. 2023.

¹⁶ Viktor Emil Frankl, psiquiatra e neurologista austríaco, fundador da Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, conhecida como Logoterapia. Abordagem considerada fenomenológica, existencialista, humanista e teísta, a Logoterapia propõe uma visão de homem que se diferencia daquelas concepções psicológicas vigentes em sua época (principalmente a partir de 1945) por buscar compreender a existência através dos fenômenos especificamente humanos, identificando sua *dimensão noética ou dimensão espiritual* que, no seu dinamismo próprio, pode chegar a despertar a vivência de uma religiosidade (Coelho Júnior; Mahfoud, 2001, p. 95-96).

O entendimento de transcendência se torna confuso e difícil de aceitação na cultura contemporânea devido à visão, muitas vezes difundida por muitas tradições religiosas e filosóficas, de ser algo que está fora da realidade concreta tal e qual é apreendida pelos sentidos. Seria algo do mundo divino que estaria fora do mundo material, nos “céus”. Esse entendimento está em correspondência com a visão dualista da realidade, difundida inicialmente pelos pensadores da Grécia Antiga e depois incorporada e expandida no Iluminismo, que separa o mundo material do mundo espiritual (Vasconcelos, 2006, p. 30-31).

No entanto, as barreiras acima mencionadas vão sendo ultrapassadas por novas tendências na compreensão da Espiritualidade e, inicialmente, destacamos autores como Ken Wilber (2006) que defende uma abordagem integral do ser humano a partir da espiritualidade compreendida como a integração (soma) de todos os conhecimentos nas mais diversas áreas, bem como a “soma” das contribuições de todas as tradições religiosas, capaz de ampliar a visão e as habilidades para a resolução de problemas que envolvem as áreas de “sentido” da vida humana uma vez que desenvolve a consciência de modo pessoal e transpessoal.

Considerada por muitos como uma obra de valor seminal por contribuir para a diminuição da intolerância religiosa e das guerras motivadas por questões de ordem religiosa, a “Abordagem Integral da Espiritualidade”, proposta por Ken Wilber, busca a integração de todas as culturas a partir de estudos transculturais, utilizando os melhores elementos de cada uma para a formação do que ele chama de “mapa integrado ou abrangente”:

Nas últimas décadas, na verdade buscou-se amplamente um mapa abrangente de potenciais humanos que usasse todos os modelos e sistemas conhecidos de crescimento humano- dos antigos xamãs e sábios às modernas descobertas revolucionárias da ciência cognitiva- e distribuisse seus principais componentes em cinco categorias simples – os elementos-chaves essenciais para revelar e facilitar a evolução humana (Wilber, 2006, p. 14).

Estes elementos, denominados pelo autor como quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos, integram duas distinções essenciais no kosmos: interior e exterior, individual e coletivo. Os níveis correspondem a estruturas de ordem superior que vão emergindo à medida que o desenvolvimento vai alcançando novos territórios e refletindo novos e mais altos graus de consciência, e são por vezes denominados como “estágios” ou “ondas” de desenvolvimento.

Para exemplificá-los, o autor cita o desenvolvimento moral a partir de um bebê que ao nascer encontra-se no estágio egocêntrico que consiste no momento em que este ainda não socializou e apreendeu as normas de convivência do grupo social no qual está inserido, e a medida que vai se desenvolvendo e se apropriando dos valores e convenções culturais chega ao estágio “etnocêntrico” (ou seja, centrado no grupo ou clã específicos onde está) até que chega

ao estágio “globocêntrico” (quando sua identidade expande ao ponto de incluir o cuidado, respeito e preocupação com todas as pessoas).

As “linhas” correspondem a áreas específicas nas quais desenvolvimento e crescimento podem ocorrer (interpessoal, cognitiva, musical, moral) e por vezes são denominadas como “inteligências múltiplas”, teoria que discutiremos mais adiante, mas que, inicialmente, podemos mencionar como um conceito elaborado e difundido por Howard Gardner que aponta para a realidade de que todos os seres humanos possuem múltiplas áreas de inteligências (cognitiva, emocional, musical, cinestésica) e, geralmente, cada um de nós “brilha” em uma ou duas destas áreas.

Mais do que identificar os pontos “fortes” ou “fracos”, estas múltiplas inteligências revelam o progressivo desenvolvimento e crescimento de modo permanente, todavia, por se tratar de “estágios” até que cheguem a ser permanentes, se encontram em mudança (ou seja, são passageiros), o que não significa que com a “prática” não possam se tornar aspectos permanentes do nosso “território”¹⁷.

Em resumo, embora o autor alerte para o fato do “mapa” integrado ou “Sistema Operacional Integrado”¹⁸ funcionar como uma espécie de infraestrutura capaz de integrar distintas áreas desde a arte até a dança, medicina, espiritualidade, negócios, educação, psicologia, por este caráter abrangente, é apresentada pelo autor como o que de mais eficaz existe até o momento para uma abordagem integral da espiritualidade humana, formando o chamado A-Q-A-L, “Que é a abreviação de todos os quadrantes, todos os níveis, todas as linhas, todos os estados, todos os tipos” (Wilber, 2006, p. 34).

Importante destacarmos que Wilber afirma serem todos elementos já presentes em cada um de nós, ainda que, na maioria das vezes, a ausência da percepção deles e das suas conexões mais profundas pode atrofiar o indivíduo, mas ainda assim tais elementos permanecem ali, como parte de cada um de nós, fato pelo qual ele sugere a utilização do A-Q-U-A- L ou IOS para promover maior crescimento e desenvolvimento do corpo, da mente e do espírito, nos tornando mais capazes de discernir as dimensões do Belo, do Bom e do Verdadeiro e que, segundo os filósofos, todo e qualquer evento neste mundo apresenta estas dimensões.

¹⁷ Sobre este termo, o autor esclarece que: “Em resumo, a Abordagem Integral nos ajuda a vermos nós mesmos e o mundo que nos cerca de modo mais eficaz ou abrangente. Porém, é importante entender uma coisa desde o início. O mapa integrado é apenas um mapa não o território. Certamente não queremos confundir-lo com o território” (Wilber, 2006, p. 15).

¹⁸ IOS (do inglês *Integral Operating System*) (Wilber, 2006, p. 15).

Ainda no campo filosófico, encontramos em Morin (2002, p. 38), autor mencionado pelas autoras, uma conceituação de espiritualidade que parte da cultura enquanto construtora de caminho para a transformação do ser, cultura esta centrada no capital humano, cuja transmissão do conjunto de hábitos e costumes marca o percurso evolutivo mental, psicológico e afetivo dos indivíduos, o que só é possível por meio da linguagem, destacada como elemento central de toda cultura e sociedade humana, uma vez que, para ele, o homem e a linguagem são indissociáveis.

Sendo assim, a linguagem ocorre a partir do pensamento que combina palavras com diversos sentidos, o que a caracteriza como uma capacidade do espírito humano, fundamental a todas as operações cognitivas e práticas que promovem a revolução mental. Logo, o espírito emerge do cérebro humano, com e pela linguagem, no contexto cultural, conforme a citação que elas referenciam a partir da edição publicada no ano de 2005¹⁹, mas que reproduzimos na íntegra, conforme a fonte por nós consultada (a edição publicada no ano de 2002):

Os três termos, cérebro - cultura – espírito, são inseparáveis. Uma vez que o espírito emergiu, retroage sobre o funcionamento cerebral e sobre a cultura. Forma-se um circuito entre cérebro – espírito – cultura, no qual cada um desses termos necessita dos outros. O espírito é uma emergência do cérebro que suscita a cultura, a qual não existiria sem cérebro. [...] Quando digo “espírito”, sofro de uma carência da língua francesa que, ao contrário de outras línguas, compactou sob esse termo duas entidades diferentes e ligadas: a mens latina (*mind*, mente) e o espiritual (*spirit*, *spirito*, espírito). Quando escrevo espírito, quero dizer *mind*, com todas as diversas qualidades que surgem com ela entre as quais o *ingegno* de Vico (aptidão combinatória, inventiva) (Morin, 2002, p. 38).

Desta forma, a partir da problematização de Morin (2002), pontuada por Martins e Bento (2006, p. 43)²⁰, podemos ver que outro aspecto a ser destacado reside na capacidade do indivíduo humano para desenvolver atividade produtiva e transformadora em considerar ora sujeito ora objeto, possibilitando o questionamento, a curiosidade e a investigação, atividades que envolvem o prazer de aprender e conhecer.

Estes aspectos permitem a construção de uma visão de mundo mais ampla e complexa já que cada indivíduo apresenta uma subjetividade singular que os distingue dos demais. Deste modo formam uma unidade dentro da diversidade, o que nas palavras do próprio Morin

¹⁹ No corpo do texto, as autoras referenciam a seguinte obra: MORIN, Edgar. O método 5: a humanidade da humanidade. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

²⁰ Idem, nota anterior.

corresponde a um valioso princípio: “O tesouro da humanidade está na diversidade criadora, mas a fonte da sua criatividade está na sua unidade geradora” (Morin, 2002, p. 38).

Ainda quanto à perspectiva de Morin, Martins e Bento (2006) colocam que a autonomia consiste num aspecto fundamental para que a relação com o outro se estabeleça, considerando o conhecimento empírico, a racionalidade, a sensibilidade, o imaginário e a afetividade como elementos indispensáveis para as relações interpessoais. Tais relações são marcadas pela influência do contexto social (educação familiar e escolar, por exemplo) de modo que cada cultura pode tanto inibir quanto estimular o espírito humano a se tornar um ser autônomo.

Entretanto, o processo de autonomia é marcado pela complexidade, que envolve as relações entre indivíduo, sociedade e espécie, que além de serem indissociáveis, são coautores um do outro, uma vez que um depende do outro para o alcance do desenvolvimento individual e coletivo, o que envolve a abertura subjetiva ao outro e a toda complexidade envolvida na compreensão, na ética e na cultura planetária (Morin, 2011, p. 88-89).

Logo, a espiritualidade é valorizada no pensamento de Morin (2002, 2011), quanto ao potencial para formação humana, ainda que sob um aspecto diferente, mais focado na imanência e a partir das relações interpessoais, cuja complexidade exige uma mudança de paradigmas em todos os âmbitos, sobretudo no paradigma educacional, para formar um sujeito consciente de sua condição humana, sendo uma dimensão necessária para sua hominização,

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciamos-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste além que tem lugar a plenitude da humanidade (Morin, 2011, p. 46-47).

Ainda no campo filosófico e de perspectiva não religiosa, citamos Robert C. Solomon (2003), que propõe um novo paradigma de compreensão para a espiritualidade, o qual denomina “espiritualidade naturalizada”, uma perspectiva para além do sobrenatural ou relacionado à pertença a uma crença religiosa.

Para ele, ser espiritual não significa passar horas em atividades de meditação ou contemplação. Antes, implica mais em estabelecer uma relação vibrante e apaixonada pelo aqui-e-agora e não em um momento por vir, muito menos esconder-se num mosteiro; antes, a sua proposta é de vivência da espiritualidade de modo vibrante e relacionado com toda complexidade da vida humana, buscando a inter-relação entre distintos aspectos desta vida, tais

como as emoções, o intelecto, a ciência e o senso comum, reconhecendo suas alegrias e tragédias.

Esta perspectiva exige um comprometimento emocional com o coletivo à nossa volta na luta em direção ao alcance das respostas quanto ao sentido da existência humana, transformando a si próprio (*self*). Para este autor, o mundo globalizado em que estamos inseridos requer uma compreensão da espiritualidade para além das religiões ou sistemas de crenças, embora não deixe de reconhecer a importância destas, uma vez que consistem num fenómeno social, com seus rituais e práticas, aspectos que também necessitam ser contemplados rumo ao desenvolvimento espiritual pois,

Insistir em que os rituais espirituais têm de ser rituais religiosos ou negar por completo a importância do ritual é ignorar tanto a realidade do desenvolvimento espiritual quanto o significado da inventividade e da engenhosidade individual. Mas o melhor da religião é a espiritualidade, e o cerne da espiritualidade é atividade sincera cheia de sentimento inteligente, ação, razão e paixão juntos (Solomon, 2003, p. 51).

Dentre os obstáculos ao alcance da espiritualidade, estaria a distinção errônea feita por muitos de que a religião seria algo mais facilmente alcançado por todos, ao passo que a espiritualidade seria reservada a poucos gurus, ou santos, crença esta que ele refuta ao propor o paradigma da “espiritualidade naturalizada”, como sendo a compreensão do que há de melhor em cada um de nós.

Ainda que reconheça que esta percepção possa variar de uma cultura para outra e até mesmo de uma pessoa para outra, Solomon afirma que, longe de ser algo reservado a poucos privilegiados, a espiritualidade pode e deve ser vivenciada de forma social, e ela não significa renúncia aos prazeres materiais, sociais e sensuais da vida.

A espiritualidade não está restrita a um punhado de privilegiados, como é ela também, e não sempre a religião, que nos convida a abraçar os outros e amar nosso próximo como a nós mesmos. Isso significa não somente amá-los como amamos a nós mesmos, mas literalmente, amá-los como nós mesmos, isto é, como espírito (Solomon, 2003, p. 52).

Em suma, a espiritualidade na vida, como ele a propõe, é o alvo a ser buscado, o que em sua concepção vai além de qualquer valorização de uma existência por vir, pois o que vale a pena é a insistência no fato de que esta vida, a vida presente, aqui-e-agora, com suas alegrias e desventuras, é a única em que vale a pena pensar.

Solomon defende ainda que tal perspectiva esteja para além da mediação de qualquer figura transcendente, pois entende ser mais profunda nos relacionamentos uns com os outros a

partir de nosso próprio território (ou seja, as relações cotidianas entre os diversos seres humanos, em seus termos e valores).

Ao apontar para esta leitura da espiritualidade, Solomon (2003) menciona o fato desta ser autorrealizadora não como mero pensamento positivo, mas como a “adoção” de uma postura ou atitude positiva capaz de abrir portas para novas possibilidades que talvez não estivessem evidentes antes.

Outro autor que se debruça sobre a tarefa de reflexão sobre espiritualidade e formação humana é Röhr (2011), que aponta para a complexidade envolvida nesta tarefa, uma vez que se faz necessário considerar os aspectos multidimensionais da condição humana, cuja percepção de integralidade envolve a dimensão espiritual.

Se admitirmos, inicialmente de forma provisória, que a espiritualidade é uma das dimensões que fazem parte do ser humano, não podemos vê-la de forma isolada, sem nexos com as dimensões “profanas”. Criar um distanciamento intransponível entre a espiritualidade e as demais dimensões, afirmamos aqui antecipadamente, gera um misticismo falso e nocivo à formação humana (2011, p. 54).

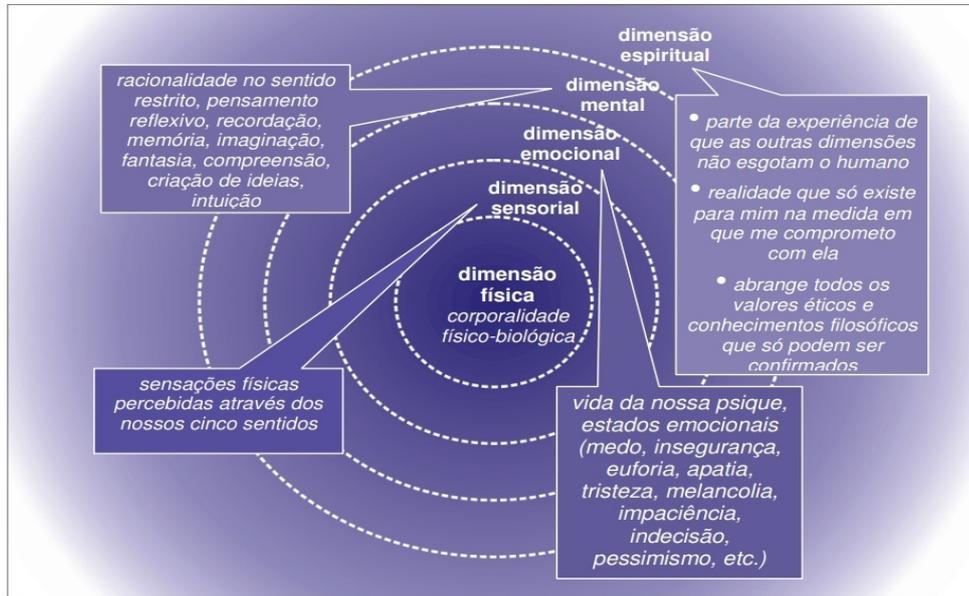
Deste modo, Röhr elenca cinco dimensões principais, que podem ser consideradas “básicas”²¹ e, dentre estas, a mais difícil de distinguir é a dimensão espiritual, que, para este autor, não se vincula à religiosidade, embora esta possa conter traços dela, uma vez que certas características, tais como revelação, intervenção divina e formação institucional, soam estranhas ou desnecessárias à espiritualidade.

Assim, ele situa a espiritualidade como a dimensão possível de ser reconhecida a partir da insuficiência das outras, na medida em que não podem corresponder às potencialidades humanas, constituindo-se como dimensão norteadora do processo de humanização, na medida em que tem a função de “guia” para nossa vida.

Ao propor uma organização conforme a densidade de cada realidade, o autor adota uma perspectiva sequencial: matéria física, sensação física, dimensão emocional, mental e espiritual, conforme esquema a seguir.

²¹ Conforme colocado por Röhr (2011, p. 54-55), as outras 4 dimensões básicas seriam as seguintes: **Dimensão física** (que inclui a corporalidade físico-biológica), a **dimensão sensorial** (relacionada às percepções dos nossos 5 sentidos, frio, calor etc.), **dimensão emocional** (relativa à nossa psiquê e aos estados emocionais) e a **dimensão mental** (raciocínio lógico, matemático, mas também relacionado à capacidade de reflexão e questionamentos) (grifo nosso).

QUADRO 1 - As cinco dimensões básicas do ser humano



Fonte: Röhr (2011, p. 56).

Além das dimensões básicas já mencionadas, o autor aponta para dimensões que ele denomina como sendo “transversais”²² e que, além das relações de transversalidade com as dimensões básicas, estabelecem também entre si múltiplas relações, que por vezes sobrepõem-se umas às outras, apresentando “zonas” de intermediação e ambiguidade, ainda que a dimensão espiritual permaneça como central na formação humana.

A espiritualidade, por seu caráter filosófico envolvendo três aspectos fundamentais e que transcendem as dimensões básicas, ocupa a posição central pelo fato de envolver três aspectos que só existem mediante o comprometimento dos sujeitos com eles: liberdade, verdade e amor. Logo, a partir das considerações de Röhr (2011), a espiritualidade é compreendida de modo transversal e só se caracteriza como tal a partir das relações que estabelece com as demais dimensões básicas e temáticas, materializando-se na realidade cotidiana, pois “Um saber que não se expressa na minha vida prática, seja ela pública ou particular, não alcançou ainda a dimensão espiritual” (p. 64).

Uma vez que as dimensões básicas correspondem à imanência, a transcendência está caracterizada pelo desejo de transcender, sendo a espiritualidade a dimensão humana relacionada a ela, que, por sua vez, se caracteriza pela insuficiência das demais dimensões, e,

²² Conforme mencionado por Röhr (2011, p. 55-56), sem pretensões de sistematizá-las, seriam: “dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a ecológica, a místico-mágico-religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional”.

simultaneamente, a partir das relações estabelecidas entre todas as dimensões (básicas e temáticas), conforme a problematização filosófica de Karl Jaspers (1947) e a filosofia dialógica de Martin Buber (1973)²³, mencionadas pelo autor.

Entre os vários pesquisadores sobre a temática da espiritualidade, notamos que também existe um movimento direcionado a novas percepções desta como uma experiência de contato com uma dimensão que vai além do que chamamos realidade humana, transcendendo-a (Vasconcelos, 2006, p. 330-31).

Intencionando ultrapassar as já mencionadas dificuldades associadas a esta categoria, o autor opta pela compreensão teórica da espiritualidade enquanto transcendência a partir de uma perspectiva de “imanência”, ou seja, algo presente, embora nem sempre percebido de forma imediata ou “revelada” na experiência histórica do ser humano ultrapassando assim a dicotomia entre imanência²⁴ e transcendência (Boff, 2000).

Ao compreender ambas de modo complementar, ou uma em meio à outra, ele alinha sua perspectiva não somente à de Boff (2000), mas também à concepção defendida por outros pesquisadores que estudam a espiritualidade num contexto de possibilidades para a concretização de uma formação humana enquanto processo de “humanização”, especialmente no contexto educacional, tal como Aragão e Vicente (2018).

Para Aragão e Vicente (2018), a conceituação da transcendência parte da lógica proposta na física quântica, baseada num modelo de compreensão transdisciplinar da realidade que implica tanto em novos sentidos para o sagrado, quanto em novas percepções sobre as relações que se estabelecem num contínuo movimento, propiciando o que eles caracterizam como sendo um espaço simultâneo de coexistência da transcendência e imanência.

Hoje, então, com as novas descobertas da física, a ciência descobre, transdisciplinarmente, uma lógica da complexidade que envolve o universo em diversos níveis e o abre para o mistério da realidade e da sua polissêmica compreensão. Recupera-se, na ciência, um respeito reverente pelo sagrado que se esconde - e se manifesta - na realidade de todas as coisas (p. 34).

Teixeira (2006, p. 358-359), ao discutir sobre as novas perspectivas do cuidado de forma integral que vêm surgindo no campo da saúde coletiva, afirma que em meio à emergência de

²³ “Podemos afirmar que as nossas realizações nas dimensões temáticas só se tornam realmente humanas, quando incluem todas as dimensões básicas, da física até a espiritual. Como ilustração dessa observação apontamos a filosofia dialógica de Martin Buber, que expressa de forma clara a necessidade da presença de todas essas dimensões numa relação inter-humana” (Röhr, 2011, p. 65).

²⁴ Segundo Vasconcelos (2006, p. 31), “Termo utilizado para se referir à dimensão concreta material e empírica da realidade e que, na forma dualista de compreender a vida, era referida como seu contraponto”.

inúmeros problemas relacionados à crise ética e aos novos valores associados ao mundo do trabalho capitalista, marcado pela racionalidade do mercado (competição, produtividade, sucesso, individualismo e consumismo, dentre outros), não é fortuito o interesse atual pela espiritualidade.

Tal interesse reflete a busca de respostas ao grande mal-estar psicossocial em curso, fomentado ainda mais pela idealização de imagens de juventude, força e beleza que potencializam as sensações de instabilidade, vulnerabilidade e insegurança. Neste cenário, o aumento de sintomas inespecíficos e nem sempre diagnosticados com precisão pela Medicina tem levado muitos à procura das chamadas terapias alternativas.

O adoecimento e conseqüente afastamento do trabalho geram a perda de milhões de horas em todo mundo com aquilo que muitos pesquisadores de saúde já classificaram como “sofrimento difuso” ou a chamada “síndrome do isolamento e pobreza”.

Desta forma, Teixeira localiza não apenas no cuidado, mas, sobretudo, na espiritualidade uma dimensão necessária para o trato do ser humano de modo integral, a partir de uma nova compreensão desta e de uma nova sensibilidade capaz de dar conta do sujeito como um todo pois,

É a espiritualidade que proporciona e aciona um novo potencial de ser humano, sendo uma importante concretização do cuidado. É a espiritualidade que mantém acesa no sujeito a chama da abertura à alteridade, da humildade essencial, do valor e dignidade do outro, da centralidade do compromisso ético e da compaixão. Não há como deixar de cultivar e zelar pela dimensão espiritual do ser humano, sem a qual ele adocece e se torna infeliz (Teixeira, 2006, p. 360-361).

Garcia (2015), em sua defesa de uma Educação para a “inteireza”, aponta para a espiritualidade como uma das dimensões a ser desenvolvida rumo a uma educação para a interioridade, capaz de contribuir para a construção de um novo paradigma educacional e responder aos diversos desafios relacionados à emergência de inúmeras identidades étnicas, sociais, políticas, religiosas e linguísticas que confluem nas escolas, nas ruas das grandes cidades do mundo, nos locais de trabalho, cujo convívio por vezes torna-se conflituoso. A autora pontua que

Os novos desafios da mudança de paradigma, que são afetados pelas novas formas de compreender o ser humano, os avanços da ciência, o ressurgimento da espiritualidade, as necessidades criadas pelos novos cidadãos que vêm de outros países, de outras tradições culturais, de outros universos simbólicos e religiosos, requerem acolhimento, atenção, outras formas de tratamento, inclusão... Novos desafios para a sociedade plural, cada vez mais mestiça, onde a educação terá que estar preparada para alcançar a verdade e se firmar

na realidade concreta, formar cidadãos e ser um benefício para a comunidade, neste momento de evolução da pessoa e da sociedade (Garcia, 2015, p. 12) (tradução nossa)²⁵.

Para Garcia (2015, p. 131), a espiritualidade é como uma espécie de mapa “*carta de navegación*” no oceano do ser, funcionando como uma bússola orientando os diferentes caminhos para o ser (SER), motivo pelo qual ao longo da história da humanidade e da história das religiões e sistemas filosóficos em geral, é possível falar de distintas “espiritualidades”, que foram expressas de acordo com os contextos, línguas e culturas em que se desenvolveram.

Assim como Wilber (2006), ela identifica um potencial de contribuição em todas as tradições religiosas e mesmo no ateísmo, uma vez que todos oferecem “mapas” para que possamos habitar esse território que denominamos espiritualidade. Falando em termos mais gerais, a autora afirma compreender a espiritualidade como um estilo de vida, uma maneira de ser e estar no mundo que não necessita de uma vinculação religiosa, seja doutrinária ou ideologicamente falando.

Embora Garcia (2015) reconheça que é possível encontrar vários pontos de convergência nas diversas tradições religiosas, afirma que nenhuma delas sozinha possui a capacidade para dar uma resposta satisfatória às questões relacionadas aos aspectos transcendentais da vida humana, tarefa que exige a sabedoria compartilhada em cada uma delas.

A mencionada autora destaca ainda que, dentre os diversos “mapas de navegação”, a “espiritualidade secular” ou “espiritualidade sem Deus” ganha lugar diante do que ela classifica como a rigidez de certas ortodoxias e ortopraxis religiosas e/ou dogmáticas. A espiritualidade sem Deus, proposta pelo filósofo francês Comte-Sponville (2006), consiste na construção de “uma sabedoria para o nosso tempo”, partindo de uma metafísica materialista e uma ética humanista.

O argumento parte do princípio de que é possível para indivíduos como ele viver as angústias deste mundo, sem precisar apelar à ideia infantil de um ser transcendente ou sobrenatural que, segundo ele, de tão perfeito e “bom”, parece mais com uma invenção que se encaixa perfeitamente aos nossos maiores anseios.

²⁵ Citação no original: “Los nuevos retos propios del cambio de paradigma, en los que inciden las nuevas formas de entender al ser humano, los avances de las ciencias, el resurgir de la espiritualidad, las necesidades creadas, por los nuevos ciudadanos que provienen de otros países, de otras tradiciones culturales, de otros universos simbólicos y religiosos, requieren de la acogida, de la atención, de otras formas de tratamiento, de inclusión... Nuevos desafíos a la sociedad plural, cada vez más mestiza donde la educación habrá de estar preparada para llegar a la verdad e instalarse en la realidad concreta, para formar a los ciudadanos y ser un beneficio para la comunidad, en este momento evolutivo de la persona y de la sociedad” (Garcia, 2015, p. 12).

Nas palavras de Verlinde (2011), para Comte-Sponville não faz sentido a “busca por um sentido” uma vez que ele compreende ser esta a questão errada, pois nada existe para buscarmos além do humano, sendo o “sentido” algo a ser construído, criado conforme trecho abaixo, reproduzido por ele da obra do filósofo que se autodeclara um ateu não dogmático ou militante, pois tem consciência de que não pode provar a inexistência de Deus.

Não existe significado absoluto, nem sentido de significado, nem para o indivíduo nem para a humanidade. A expressão “a busca de sentido” não me parece a mais feliz, nem a mais precisa. Sugere que o significado já existe em algum lugar, em outro lugar, como um Graal, como um segredo, como um tesouro que só precisa ser descoberto. Não há significado oculto, mas a vida o produz e somente isso. O significado não deve ser procurado ou encontrado; é para ser produzido, para ser inventado, para ser criado. Esta é a função da arte; é a função do pensamento; esta é a função do amor. Não é o sentido que é agradável; é o amor que faz sentido (Comte-Sponville; Ferry, 1998, p. 374-376 *apud* Verlinde, 2011, p. 608)²⁶ (tradução nossa).

No entanto, tais afirmações não significam que o autor descarte qualquer experiência “espiritual”, mas que a localiza no que ele denominou como uma experiência de “fusão no mundo” ou a experiência de unidade tanto absoluta quanto relativa, algo mais profundo do que a busca de sentido que ele compreende “fadada ao fracasso”.

Foi por volta dos 25 anos de idade que Comte-Sponville tornou-se um “místico”, segundo J-M Verlinde, após viver uma experiência em contato com a natureza, a qual relatou de forma detalhada no livro “O Espírito do ateísmo”²⁷ cujo impacto em sua vida o levou a afirmar que apenas o universo bastava, sendo a espiritualidade nada mais do que nossa relação com o infinito (imensidão).

Para ele, tal relação é capaz de nos proporcionar uma experiência temporal de eternidade, nosso acesso relativo ao absoluto, que ele chega a classificar como sendo o “pentecostes dos ateus” ou o verdadeiro espírito do ateísmo, onde, ao contrário de “descer” (como no Cristianismo), o espírito se abre para o mundo e os outros, que seriam nossa eternidade disponível e, portanto, concretizam o “reino”.

²⁶ Texto no original: “Il n’y a pas de sens absolu, pas de sens du sens, ni pour l’individu, ni pour l’humanité. L’expression «la quête du sens» ne me paraît pas la plus heureuse, ni la plus juste. Elle suggère que le sens existe déjà quelque part, ailleurs, comme un Graal, comme un secret, comme un trésor qu’il n’y aurait qu’à découvrir. Il n’y a pas de sens caché, mais la vie en produit et elle seule. Le sens n’est pas à chercher, ni à trouver; il est à produire, à inventer, à créer. C’est la fonction de l’art; c’est la fonction de la pensée; c’est la fonction de l’amour. Ce n’est pas le sens qui est aimable; c’est l’amour qui fait sens” (Comte-Sponville; Ferry, 1998, p. 374-376 *apud* Verlinde, 2011, p. 608).

²⁷ Título no original: *L’esprit de l’athéisme*”

Embora reconheça a importância dos valores universais contidos ou partilhados em cada tradição religiosa, para este filósofo, a espiritualidade faria mais sentido fora de qualquer perspectiva transcendente uma vez que ele defende a possibilidade de experimentar toda sensação de completude, paz e alegria, conforme descrito acima.

De modo semelhante, Corbí (2017) também defende uma espiritualidade fora dos muros institucionais das religiões e dos sistemas de crenças, que, segundo ele, não são capazes de responder os principais desafios da sociedade do conhecimento na qual estamos inseridos.

Segundo este autor, o termo “espiritualidade”, usado por nossos ancestrais, consiste no que ele denomina como “qualidade humana profunda”, uma vez que, diferente dos animais, os seres humanos possuem a “fala”, recurso que os capacita a acessar a realidade e compreendê-la de forma dual, com suas dimensões relativa e absoluta: “um acesso relativo às nossas necessidades vitais, e outro acesso não relacionado às nossas necessidades, gratuito, absoluto (ab-soluto). Graças a esse duplo acesso, somos seres vivos flexíveis em relação ao meio ambiente” (Corbí, 2017, p. 35).

Ele pontua que tal realidade é fruto do “dinamismo tecnocientífico” que não pode mais ser interrompido por se tratar de um processo histórico que já aconteceu outras vezes a exemplo da passagem de uma sociedade formada por caçadores que passou a ser de agricultores, e a de agricultores que passou a ser de industriais.

Na atualidade, ele identifica a passagem das sociedades industriais para a sociedade cuja maior marca é o conhecimento. Logo, vivemos uma época de profundas transformações nos modos de vida, pois, a cada mudança, novos modos de sobrevivência à nova realidade vão sendo construídos.

No entanto, as consequências desse dinamismo podem ser vistas na corrosão das estruturas de sentido que antes orientavam a vida e a sociedade (religiões, valores e sistemas axiológicos em geral), provocando não somente crises de sentido, mas afetando também o meio ambiente, o que requer mudanças que nos desloquem da perspectiva individual para a coletiva, cultivando e compreendendo espiritualidade a partir da “fala” que nos possibilita compreender a dupla realidade em que estamos inseridos,

As sociedades do conhecimento estão exigindo que aprendamos a compreender e viver todos os fenômenos culturais humanos, em particular aqueles que são especialmente sutis, como aqueles relativos à dimensão absoluta e à qualidade humana profunda, como fenômenos que surgem de nossa maneira peculiar de ser constituído como tal pela fala. Não podemos conceber a fala como algo agregado à nossa condição animal, mas como uma invenção biológica que permitiu que seres vivos flexíveis existissem diante do meio em que vivem. Uma espiritualidade concebida a partir daí e vivida a

partir daí reencanta o mundo e a vida humana. O mundo das realidades não é mais um mero campo de recursos a serem explorados e dos quais viver, mas se transforma em sagrado, amável, venerável, sem dualidade. Um mundo de imensa diversidade, mas uno e sem dualidades (Corbí, 2017, p. 41)²⁸ (tradução nossa).

Analisando o mesmo contexto sociocultural de fragmentação e aceleração que têm provocado a crise de sentido nas sociedades no início do século XXI, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2019) aponta para as consequências na saúde dos indivíduos que nelas habitam, compreendendo serem estas marcadas pelo que ele denomina como violência neuronal, marcada pelo avanço do adoecimento mental provocado pelo ritmo de vida frenético imposto aos sujeitos em geral, por si mesmos.

Se as marcas da sociedade do século XX foram a repressão e a disciplina localizadas por Michel Foucault (1975), exercida por agentes externos aos sujeitos, ao entrarmos no século XXI os mecanismos coercitivos perdem espaço para formas mais “sutis” de controle e coerção tais como a performance e o desempenho, tornando cada indivíduo o maior carrasco de si pois a autocobrança por resultados e a excessiva “positividade” dos estímulos, da eficiência e o reconhecimento social (ou a necessidade deste) lançam a todos numa corrida cada vez mais acelerada pelo alcance de tais metas.

Logicamente, os impactos na espiritualidade também se fazem notar em vários aspectos, a começar pelo comprometimento da capacidade de contemplação por meio da atenção profunda. Han (2019) analisa como esta capacidade tão necessária ao desempenho cultural da humanidade nas mais diversas áreas (incluindo a filosofia) é cada vez mais comprometida, na medida em que a estruturada chamada “economia da atenção” vai sendo substituída pela técnica temporal de atenção denominada “*multitasking*” (multitarefa).

A capacidade de realizar simultaneamente várias tarefas nada representa em termos de progresso civilizatório, ao contrário, evidencia um retrocesso ao nos aproximar dos animais selvagens que dela necessitam para sua sobrevivência como ele bem exemplifica:

Na vida selvagem, o animal está obrigado a dividir sua atenção em diversas atividades. Por isso não é capaz de aprofundamento contemplativo- nem no

²⁸ Texto no original: Las sociedades de conocimiento nos están exigiendo aprender a comprender y vivir todos los fenómenos culturales humanos, en particular esos especialmente sutiles, como son los referentes a la dimensión absoluta y a la cualidad humana profunda, como fenómenos que surgen de nuestra peculiar forma de ser vivientes constituidos como tales por el habla. No podemos concebir el habla como algo añadido a nuestra condición animal, sino como un invento biológico que permitió que existieran vivientes flexibles frente al medio en el que y del que viven. Una espiritualidad desde ahí concebida y desde ahí vivida reencanta el mundo y la vida humana. El mundo de las realidades ya no es un mero campo de recursos a explotar y del que vivir, sino que se transforma en sagrado, amable, venerable, sin dualidad. Un mundo de una diversidad inmensa pero uno y sin dualidades (Corbí, 2017, p. 41).

comer nem no copular. O animal não pode mergulhar contemplativamente no que tem diante de si, pois tem de elaborar ao mesmo tempo o que tem atrás de si. Não apenas a multitarefa, mas também atividades como jogos de computador geram uma atenção ampla, mas rasa, que se assemelha à atenção de um animal selvagem (Han, 2019, p. 20).

Os deslocamentos na atenção, que vêm provocando a hiperatenção cuja marca é a mudança rápida de foco entre diversas atividades, revelam ainda a baixa tolerância ao tédio, importante para o desenvolvimento criativo e também para a dimensão espiritual da existência humana já que, “Se o sono perfaz o ponto alto do descanso físico, o tédio profundo constitui o ponto alto do descanso espiritual. Pura inquietação não gera nada novo. Reproduz e acelera o já existente” (Han, 2019, p. 22-23).

Mais adiante, na mesma obra²⁹, o autor afirma que o estado de contemplação nos possibilita viver a experiência de sair de nós mesmos e mergulhar nas coisas, o que também se relaciona com a dimensão da espiritualidade. Logo, aprender a ver consiste em habituar os olhos ao descanso e à paciência.

Mais do que “ver”, tais habilidades nos possibilitam a aproximação de nós mesmos por meio de um olhar mais demorado capaz de promover o que ele menciona como sendo a “primeira pré-escolarização para o caráter do espírito”. Desta forma, ele aponta para a hiperatividade como um sintoma de esgotamento espiritual (Han, 2019).

Com vasta produção literária a respeito do tema espiritualidade, o monge beneditino Anselm Grün (2021) afirma que o “sagrado” exerce um grande fascínio sobre as pessoas em geral, porém o vê sob ameaça na atualidade. Ao compreender a espiritualidade a partir da noção de sagrado, ele também afirma ser necessário o cultivo de espaços para o “silêncio”.

Grün afirma ainda a importância de atividades cotidianas tais como um café da manhã em família aos finais de semana, uma fotografia de um ente querido, bem como objetos e rituais que nos possibilitem ultrapassar as inúmeras restrições do dia a dia.

Também de confissão cristã, Frei Betto (2019, p. 119) chama a atenção para a necessária distinção entre as categorias da espiritualidade e da religiosidade, embora afirme a espiritualidade como dimensão “inata” a todos:

Todos temos espiritualidade, ainda que desprovidos de fé religiosa. Não se deve confundir espiritualidade e religião. Esta é uma instituição; aquela, uma vivência. Há práticas religiosas que não são religiões, como o budismo. A

²⁹ Segundo Elton Corbanezi (2018), o livro *Sociedade do Cansaço* foi publicado originalmente em alemão e traduzido para o português em 2015. Em 2017 foi ampliado na segunda edição com acréscimo de dois textos extras.

espiritualidade é a força interior, cultivada na oração ou na meditação, que nos mantém vivos.

Mais adiante, Frei Betto afirma a necessidade de termos em mente que as religiões surgiram na história da humanidade há cerca de oito mil anos, enquanto a espiritualidade seria tão antiga quanto a própria humanidade. Além disso, não deve ser compreendida como algo à parte do conjunto de nossa vida, mas um eixo que perpassa a existência humana em sua totalidade, sendo ela a dimensão onde elaboramos a síntese de nossas relações com o mundo, com as pessoas e a natureza.

Para a pesquisadora dinamarquesa Giesenberg (2007), a espiritualidade pode ser definida de múltiplas formas a partir de diferentes áreas do conhecimento (tais como a Psicologia, Enfermagem, Fenomenologia, Filosofia, Educação, Política e ainda a partir das experiências de quase morte (EQM)).

Com base na revisão da literatura nas diversas áreas do conhecimento, ela chegou a uma síntese do que seria a espiritualidade (ao menos para os “adultos”)³⁰ e afirma que esta pode ser definida como parte inata de um indivíduo, capacitando-o a ter consciência do mundo à sua volta e a olhar para este com compaixão e amor a ponto de maravilhar-se com ele.

Tal consciência e/ou sentimento pode incluir a relação com um ser transcendente ou não uma vez que tal aspecto também pode ser imanente ao indivíduo. Ela destaca ainda que nas sociedades ocidentais em geral esse “ser” é chamado de Deus. Mais adiante, ao avançar no seu objeto de pesquisa, ela elabora a definição de espiritualidade, adicionando os aspectos mais evidentes nas crianças em idade pré-escolar.

Logo, ela pontua que a espiritualidade, além de ser inata, constitui-se como uma consciência acerca do mundo ao redor e a capacidade de maravilhar-se com ele, que também pode ser expressa pela admiração e pelas atividades desenvolvidas no cotidiano, bem como no relacionamento com os colegas e os adultos significativos em sua vida. Estas características serão discutidas de forma detalhada mais adiante no texto.

Para Zohar e Marshall (2018, p. 17), a espiritualidade consiste numa “inteligência”, a qual denominam por QS – Quociente Espiritual (*Spiritual Quocient*). Esta seria a inteligência que utilizamos para resolver problemas de sentido e valor, capaz de nos inserir num contexto mais amplo, rico e com mais significado, nos capacitando a avaliar o rumo de uma ação ou

³⁰ Na pesquisa realizada durante o doutorado, a autora teve como foco a investigação acerca da natureza da espiritualidade das crianças na pré-escola, buscando ainda entender como a compreensão delas se aproximava ou não da perspectiva dos adultos e como os profissionais da Educação Infantil poderiam contribuir para incentivar o crescimento espiritual das crianças.

caminho em termos de sentido em detrimento de outras ações e outros caminhos para nossas vidas, para além do QI (quociente de inteligência) e do QE (quociente emocional).

Os autores partem do pressuposto teórico elaborado pelo pesquisador e psicólogo Howard Gardner (1983), publicado no livro “Inteligências múltiplas”. Na mencionada obra, o autor narra o percurso da exaustiva pesquisa realizada com vários pacientes (tanto adultos como crianças) que haviam sofrido danos cerebrais graves e cuja linguagem havia sido afetada, mas que conseguiam realizar determinadas atividades em contexto desconhecido.

Da mesma forma, observou estas “dissociações” duplas em todo espectro cognitivo, a exemplo de indivíduos que haviam perdido parte da capacidade em termos espaciais, mas que conseguiam se sair bem na realização de todas as atividades linguísticas.

Desta forma, Gardner *et al.* (2010) afirmam, em obra publicada 25 anos após a primeira edição do livro *Inteligências Múltiplas*, que modificaram sua crença acerca do que seria a inteligência, ao contrário do que sempre foi convencionalizado como sendo a inteligência³¹.

Os dados coletados em pesquisa financiada por uma fundação holandesa (Fundação Bernard Van Leer) com o objetivo de responder à questão sobre o que se sabia sobre a natureza e realização do potencial humano revelaram que a inteligência estava para muito além das habilidades lógico-linguísticas que a escola secular moderna tanto valorizava, de modo que ele passou a afirmar o seguinte:

Passei a considerar inteligência um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade. Mais coloquialmente, considerava a inteligência como um computador mental configurado de forma especial. Enquanto a teoria padrão sobre a inteligência postulava um computador multiuso, que determinava as melhores habilidades da pessoa dentro de um espectro de tarefas, a teoria das IM postulava um conjunto de dispositivos de informática. Ter um ponto forte em um deles não significaria força ou fraqueza em outro. O que observei de forma intensa em indivíduos com danos cerebrais, o que Oliver Sacks e Alexander Luria escreveram sobre perspicácia, é, na verdade, a condição humana (Gardner *et al.*, 2010, p. 18).

³¹ Conforme ele mesmo afirma: “Se não tivesse trabalhado junto dessas populações- crianças normais e superdotadas e as que haviam sido normais e sofreram danos cerebral- eu nunca teria concebido minha teoria das inteligências múltiplas (IM, como veio a ser chamada depois). Como a maioria das pessoas leigas e a maior parte dos outros psicólogos, teria continuado a acreditar na ortodoxia do quociente de Inteligência (QI): na existência de algo único chamado inteligência, que nos permite fazer uma série de coisas mais ou menos bem, dependendo do quanto somos ‘inteligentes’. Nascemos com um determinado potencial intelectual que é, em grande parte, herdável (ou seja, nossos pais biológicos são os principais determinantes de nossa inteligência), e os psicometristas são capazes de nos dizer nosso nível de inteligência administrando testes neste campo” (Gardner *et al.*, 2010, p. 16).

Na esteira de sua teoria, vários pesquisadores, em diversas áreas do conhecimento, expandiram (ou, como Gardner afirma, apenas “usaram” a IM para legitimar o que já faziam ou acreditavam) o “meme”³² das IM, propondo mais áreas de alcance do que as 8 (oito) áreas inicialmente delimitadas pelo “progenitor”, o que foi acrescentando tanto fatores positivos quanto negativos.

Tal situação motivou Howard Gardner a estabelecer critérios para definir o que seria uma inteligência com a finalidade de elucidar alguns pontos da teoria que não pareciam ter sido compreendidos, o que provocou uma série de equívocos, sobretudo na área educacional.

Além desta delimitação, Gardner assumiu uma visão mais conservadora quanto ao que ele denomina como inteligências, e dentre estas, a mais próxima do que poderia ser relacionada à espiritualidade seria a chamada inteligência existencial: “A que gera e tenta responder às maiores perguntas sobre natureza e preocupações humanas” (Gardner *et al.*, 2010, p. 19).

Porém, o fato é que ele a afirma como uma possível nona inteligência, ou seja, não existe da parte do autor uma delimitação clara acerca da dimensão espiritual, potencialmente presente em todo indivíduo³³. Apesar desta afirmação, o autor reconhece que nenhum dos critérios que estabeleceu são “inamovíveis”, deixando claro que reconhece a possibilidade de ampliação da teoria inicialmente formulada.

Neste sentido, ancoramos nossa fundamentação teórica da espiritualidade como uma Inteligência, a partir da conceituação expressa por Francesc Torralba:

[...] o ser humano goza de um sentido espiritual, padece de uma necessidade de ordem espiritual que não pode desenvolver nem satisfazer de outro modo senão cultivando e desenvolvendo sua inteligência espiritual. Essas necessidades são comuns a todos os seres humanos. É essencial identificá-las e expressá-las, assim como encontrar inteligentemente formas para dar-lhes respostas, pois disso dependem a felicidade humana e seu bem-estar integral (2013, p. 12-13).

³² “Para usar a expressão de Richard Dawkins, as IM são um meme – uma unidade de sentido, criada em determinado lugar e tempo, que se propagou muito no último quarto de século. Inicialmente, espalhou-se nos círculos educacionais dos Estados Unidos, mas em pouco tempo se aventurou no exterior e passou a ser um item de discussão e aplicação não apenas em escolas, mas também em casas, em museus e em parques temáticos, em lugares de culto, no local de trabalho e no playground” (Gardner *et al.*, 2010, p. 21-22).

³³ Conforme pontuado por Araújo (2005, p. 107-108) a “carência” que marca a condição humana de modo constitutivo consiste na falta de algo que nos pertence sendo evidenciada no decorrer dos tempos por meio de incontáveis tipos de necessidades legítimas, originárias e que perduram sem necessariamente serem produtos de uma época, o que ele detalha a partir da referência ao texto *O Sagrado Existe* publicado por Kujawski (1994, p. 20): “Sabe-se carência não é o mesmo que falta. Se não tenho asas, se sou falto de asas, não tenho carência alguma, porque nunca tive, nem posso ter asas. Na hipótese que eu perca um braço ou uma perna, aí sim estou carente do membro perdido. Só vivemos carentes daquilo que nos pertence constitutivamente”.

Dentre tantas concepções de espiritualidade, nos filiamos ao conceito de “inteligência espiritual”, conforme proposto por Francesc Torralba (2012, 2013) que parte do conceito original das “Inteligências Múltiplas” formulado por Howard Gardner, por compreendermos como ele que a espiritualidade pode ser estimulada desde a infância e trata-se do único tipo de inteligência capaz de explicar uma série de operações e um campo de capacidades e necessidades humanas, que estão para além da explicação fornecida pelo quadro das inteligências múltiplas formulado por Gardner.

Para além do sentido etimológico da palavra “inteligência” que se refere à capacidade de discernimento e deliberação, bem como à escolha entre alternativas e habilidade para imaginar situações e assim optar por caminhos ou soluções mais adequadas, acreditamos que

A inteligência é o recurso que dá abertura para a totalidade e a capacidade de conquistar a verdade. Ela capacita a transcender-se e superar todo limite. [...] Existe uma resposta primária, de carácter instintivo. Mas para além dela, o ser humano, em virtude de sua inteligência, é capaz de suspender tal resposta e pensar, antecipando-se sobre a resposta que melhor atenderia ao contexto. A inteligência permite elaborar respostas complexas para situações vitais, respostas pensadas e meditadas que superam a lógica mecânica de estímulo e resposta (Torralba, 2013, p. 16-17).

Logo, o autor acima mencionado nos mostra que a espiritualidade trata-se também de uma inteligência que pode ser desenvolvida, completando as demais (sobretudo a inteligência emocional) fornecendo aos seres humanos a capacidade de atingir significados em profundidade por meio da elaboração e reflexão de questões complexas assim como a busca de respostas possíveis (ainda que não definitivas) sobre o sentido da vida, da morte e da realidade acerca de si mesmo e do mundo à sua volta, algo que nos distingue dos animais.³⁴

Considerando a amplitude do tema e a necessidade de aprofundamento nas pesquisas voltadas para uma abordagem educacional que considere a espiritualidade, defendemos a tese de que para uma educação verdadeiramente multidimensional e capaz de formar os sujeitos de modo integral, é necessário incluir o desenvolvimento da inteligência espiritual desde a Educação Infantil, etapa inicial da formação escolar.

³⁴ Para Torralba (2022, p. 67): “Quando dizemos que os seres humanos são capazes de viver espiritualmente em virtude de sua inteligência espiritual, queremos dizer que eles têm a capacidade de um tipo de experiência, questionamentos, movimentos e operações que lhe são exclusivos e que, longe de separá-los da realidade, do mundo da corporeidade e da natureza, permitem que eles a vivam com maior penetração, mergulhando nos níveis mais profundos da realidade” (tradução nossa). No original: “Cuando afirmamos que el ser humano es capaz de vida espiritual en virtud de su inteligencia espiritual, nos referimos a que tiene capacidad para un tipo de experiencias, de preguntas, de movimientos y de operaciones que sólo se dan en él y que, lejos de apartarle de la realidad, del mundo, de la corporeidad y de la naturaleza, le permiten vivirla con más intensidad, con más penetración, ahondando en los últimos niveles de la realidad”.

Para tanto, o campo de nossa investigação situa-se na Rede Municipal em Recife, nas turmas de Educação Infantil dos grupos IV e V (crianças entre 4 e 6 anos de idade). As turmas desta faixa etária correspondem à última etapa da chamada pré-escola, na mencionada rede de ensino, embora a classificação “pré-escolar” já esteja em declínio, dado o atual contexto de antecipação do processo de aquisição da leitura e da escrita de forma sistematizada já nestes grupos.

Por esta e outras especificidades sobre as quais discorreremos no percurso desta pesquisa, acreditamos que as turmas dos grupos IV e V são as mais adequadas para investigar e compreender as possibilidades de aproximação entre as categorias infância e espiritualidade, partindo das prescrições legais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil, e o cotidiano das crianças inseridas nestas turmas, assim como compreender de que maneira os docentes que atuam neste segmento compreendem a infância numa perspectiva de formação integral.

Buscamos, ainda, compreender o que esses docentes pensam sobre a espiritualidade e a possibilidade de inserção desta no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação do Recife.

Compreendendo ser necessário aprofundarmos a temática da espiritualidade e sua inserção no contexto educacional a partir das contribuições das Ciências da Religião, sobretudo na formação de crianças pequenas, seguimos adiante delimitando o marco teórico sobre a infância e a criança em meio aos múltiplos referenciais que buscam compreender estas categorias fundamentais para o entendimento desta importante fase do desenvolvimento humano.

2.2 A criança, a infância e os olhares possíveis

Embora a percepção da criança e a classificação do período de vida desta como “infância” goze do status de “recente” numa perspectiva histórica e social ocidental, o fato é que, no âmbito da Filosofia, desde Platão, havia uma percepção da criança, expressa nos variados discursos que foram delineando não somente uma imagem desta criança, mas um conceito do que seria a infância, conforme nos mostra Kohan (2005, p. 26-27): “A sua maneira, de forma explícita ou implícita, por meio de um discurso aporético e impossível de silenciar, por meio de alusões diretas ou metafóricas, Platão deu forma a um retrato específico da infância”.

Considerando o contexto social e político de sua época, o mencionado autor nos mostra que, para Platão, a ideia de infância estava relacionada a uma análise educativa com finalidades políticas.

Ao pensar nos meios pelos quais poderiam ser combatidas as transgressões sociais que haviam “degradado” os jovens de sua época, Platão apontava para a educação da criança como alternativa de combate a estas distorções, revelando que mais do que um “foco” na criança ou na infância, sua preocupação era com a formação de cidadãos melhores para a “*pólis*”, de modo que,

Decerto, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada. Dessa maneira, Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor (Kohan, 2005, p. 28-29).

Outro aspecto interessante destacado por Kohan (2005) reside na ausência de um termo específico para referir-se à “infância”, uma vez que é conhecida a relação entre a história das palavras e a história dos pensamentos. Embora reconheça a complexidade desta relação, ele não deixa de mencionar o fato de Platão, que marcou a história com seu refinado vocabulário, inclusive criando palavras que pudessem dar conta dos conceitos por ele elaborados (muitos dos quais à frente de seu tempo), aparentemente, não tenha sentido a necessidade de elaborar um termo (palavra) para dar conta da “infância”.

Tal fato, embora mereça destaque, não significa para este autor que a infância e a criança fossem invisíveis, mas que gozavam de um status político legal considerado irrelevante, o que também é curioso uma vez que ao longo de sua obra, Kohan (2005) evidencia que em variados momentos os discursos no campo intelectual das mais variadas áreas na época de Platão mencionam as diferenças ao longo da etapa inicial da vida humana, o que o leva a crer que as crianças teriam alguma relevância social.

O mencionado autor destaca ainda no campo etimológico a associação entre o termo “criança” e “escravo jovem”, fato observado após analisar os diversos termos utilizados para referir-se à criança e suas transmutações através da história, que assim como a ausência de um termo para referir-se à “abstração” infância, demonstram que o conceito “difuso e complexo” da criança e da infância, conforme Platão os compreendeu, apresenta variadas características.

A primeira delas revelaria uma visão da infância enquanto possibilidade (aparentemente “positiva”, esta característica oculta a verdadeira face, a negatividade da infância que não tem marca, não passa de um simples “devir”). A segunda, diretamente associada à anterior, seria a inferioridade da criança em relação ao adulto e sua equiparação a outros grupos marginalizados conforme a época (mulheres, ébrios, anciãos e animais).

E, por fim, a criança seria não mais do que um mero “acessório” alguém sem importância ou valor, que poderia ser preterido já que não tinha lugar na “*pólis*”, e finalmente a infância cuja marca seria o “poder”, pois ao instrumentalizá-la, tornaria a criança uma fábrica de sonhos, algo sem forma e, portanto, possível de ser modelada conforme os interesses políticos de então, carregando o peso de ser a esperança de um futuro melhor. Estas “marcas” atravessaram o tempo, influenciando de diversas maneiras os modos como lidamos com a criança e a infância.

O sociólogo norte americano Neil Postman, em sua obra “O desaparecimento da infância”³⁵ (2012), também aponta para os gregos como sendo “aqueles que nos deram um prenúncio da ideia de infância”, apesar de reconhecer que não foram eles os “autores” deste conceito:

Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes. Os romanos, é claro, tomaram emprestado aos gregos a ideia de escolarização e ainda desenvolveram uma compreensão da infância que superou a noção grega. A arte romana, por exemplo, revela uma extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental no período da Renascença (Postman, 2012, p. 22).

Seguindo a mesma orientação historiográfica de Ariès (2018), Postman traça um panorama analítico da trajetória da criança e da construção da ideia de infância, que, para ele, mais do que um “sentimento” conforme defendido por Ariès, trata-se de uma construção social, que veio à tona em função das profundas modificações que marcaram o mundo no final da Idade Média e que estão mais relacionadas às modificações na conceituação de “adulto” do que nas crianças em si.

Dentre as principais modificações, ele destaca a invenção da tipografia que expandiu a palavra impressa e inaugurou uma nova realidade onde a alfabetização tornou-se imprescindível, separando adultos de crianças, já que o “ser” adulto passou a corresponder ao

³⁵ Publicada originalmente no final da década de 1970 e início da década de 1980, a obra foi reeditada com novo prefácio em 1994. A edição usada como referência neste trabalho é a sexta reimpressão da obra em língua portuguesa, publicada pela Editora Graphia (2012).

domínio no campo da leitura e escrita, o que junto com outros inúmeros processos desencadeados com o início da modernidade, passaram a compor a ideia acerca da criança bem como o estatuto da infância.

Ainda que ele concorde com as teses defendidas por Ariès (2018), sobre a “invenção da infância” enquanto categoria social para designar a etapa inicial da vida humana, por volta do século XVI, Postman (2012) coloca a ênfase de sua análise no percurso da criança e da infância até os dias atuais, considerando não somente a iconografia dos séculos anteriores, mas principalmente, nas inúmeras mudanças estruturais que aconteceram no mundo ocidental.

Conforme trecho de sua obra reproduzida nos parágrafos anteriores, podemos verificar que, para Neil Postman (2012), foram os romanos que ampliaram a noção inicial de infância dos gregos, por meio da construção da noção de vergonha, sem a qual esta, segundo ele, não poderia existir. Ele cita como exemplo uma passagem da obra de Quintiliano sobre educação, na qual ele criticava seus pares pelo comportamento inadequado na presença de crianças romanas da nobreza.

Tal compreensão da vergonha demonstra uma visão similar ao entendimento da época moderna que em parte define a infância, ao pontuar a necessidade de proteger as crianças dos segredos do mundo adulto, principalmente os da esfera da sexualidade. O que tornou o percurso da infância lento, embora progressivo, foram quatro aspectos ocorridos logo após a invasão dos bárbaros ao império romano.

Postman (2012) tem como principal suposição acerca da construção da ideia de infância aspectos que embora não mencionados com a devida atenção nos livros escolares foram decisivos para explicar a “jornada da infância” até nossos dias: “O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos outros três, é que desaparece a infância” (p. 24).

Tais aspectos por ele apontados provocaram a queda de toda e qualquer barreira entre o mundo adulto e infantil, provocando um “retrocesso” na marcha da História, difícil de explicar. Ao recorrer às fontes historiográficas que referenciaram sua obra, Postman (2012) cita Erick Havelock:

‘O virtuosismo caligráfico de qualquer tipo favorece a alfabetização corporativa e é por ela favorecido, mas é inimigo da alfabetização social. O destino infeliz das versões grega e romana do alfabeto durante a Idade das Trevas e a Idade Média demonstra suficientemente este fato. O que aconteceu na Europa -para dizê-lo com simplicidade- não foi o desaparecimento do

alfabeto; foi, sim o desaparecimento da capacidade do leitor de interpretar o que se escrevia’ (Havelock, 1976, p. 65 *apud* Postman, 2012, p. 25).

Ao analisar este contexto, Postman (2012) nos esclarece sobre a natureza distinta dos modelos de alfabetização acima mencionados. Em sua modalidade corporativa, a alfabetização fica “restrita” a um grupo menor formado por uns poucos que acabam por formar uma “corporação de escribas”, logo uma classe privilegiada. Na alfabetização socializada, existe um acesso maior por parte da população em geral, e a maioria do povo consegue ler e escrever.

As sucessivas modificações no estilo de grafia do alfabeto romano e grego provocaram esta situação que se estendeu por quase mil anos, onde voltou a prevalência das interações orais e face a face, já que a maioria da população não sabia ler. Sem a alfabetização social, a Europa retornou a um estado “natural” de comunicação, já que foi desta forma que os humanos estabeleceram interações e produziram cultura.

Conforme Havelock (1976) pontua, todos os seres humanos nascem biologicamente programados para a linguagem, o que é algo distinto da capacidade de ler e escrever, que consiste num “fruto” de nosso condicionamento cultural (*apud* Postman, 2012, p. 26-27). Deste modo, é compreensível que Rousseau, em sua obra Emilio, considere a leitura “o flagelo da infância”,

A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A literatura de todos os tipos – inclusive mapas, gráficos, contratos, e escrituras – reúne e guarda segredos valiosos. Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam *transformar-se* em adultos. Entretanto, num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança do adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la (Postman, 2012, p. 27).

Por esta razão o comportamento na Idade Média era caracterizado por uma “infantilidade” generalizada entre todos os grupos etários, pois num meio social predominantemente oral todos falam da mesma forma, e não há necessidade de haver um conceito distinto para adultos e muito menos para criança.

Logo, a maioria das fontes históricas mostra que a “infância” na época medieval terminava por volta dos sete anos, “Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra” (Postman, 2012, p. 28). Não por acaso, esta idade também foi tida como um “marco” para a Igreja Católica, mostrando a íntima relação entre o conceito de infância e a religiosidade, conforme mencionaremos mais adiante.

A ausência de um conceito de infância ocasionada por esta indistinção entre adultos e crianças também explica o fato da palavra *child* (criança) expressar mais parentesco do que idade, e ao mencionar um jovem do sexo masculino, podia-se estar falando de homens de qualquer idade.

Postman (2012) esclarece ainda que embora não fossem de todo “desconhecidas” na Idade Média, o fato é que as escolas existentes, fossem particulares ou ligadas à Igreja, não existiam a partir de uma noção de “educação primária” ou para o ensino de uma educação letrada conforme os moldes da nossa concepção moderna, pois numa cultura de predominância oral o aprendizado se dava no cotidiano, “[...] na prática de algum serviço – o que poderíamos chamar de ‘estágio de trabalho’” (p. 28).

A maneira como estas instituições escolares funcionavam, sem qualquer organização curricular de forma gradativa e com matérias organizadas de forma sequenciada conforme os diferentes graus de dificuldade e com turmas formadas por jovens em diferentes idades, evidencia a ausência de uma concepção de desenvolvimento infantil.

Tal concepção nem haveria razão de existir, já que as crianças mal se distinguiam dos adultos e cresciam em meio a estes gozando de uma “liberdade” considerada estranha à nossa realidade moderna,

Se um menino da Idade Média ia à escola, começava aos dez anos de idade, provavelmente mais tarde. Vivia sozinho em alojamentos na cidade, longe da família. Considerava normal encontrar adultos de todas as idades na sua turma e não se julgava diferente deles. [...] Claro, não havia mulheres presentes, e logo que os alunos eram liberados da disciplina da sala de aula estavam livres para fazer o que quisessem do lado de fora [...] Também não tinha, devemos desde já acrescentar, um conceito de vergonha, pelo menos como a entenderia um moderno. [...] Imersa num mundo oral, vivendo na mesma esfera social dos adultos, desembaraçadas de instituições segregadoras, a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comuns à cultura. O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra (Postman, 2012, p. 29-30).

Por todos estes fatores - falta de alfabetização, falta do conceito de Educação e falta do conceito de vergonha - Postman (2012, p. 31) defende que não existia um conceito de infância no mundo medieval, já que não havia qualquer noção sobre a necessidade ou importância de esconder os impulsos sexuais e nem a ideia de proteger as crianças de tais segredos (era uma noção desconhecida dos adultos de então).

A esta realidade, também mencionada por Ariès (2018), ao comentar várias situações envolvendo “brincadeiras” com os órgãos sexuais do pequeno Luís XIII, narradas no diário de Heroard (médico do Rei Henrique IV) onde ele anotou várias situações da vida cotidiana do

príncipe³⁶, somava-se ainda a alta taxa de mortalidade infantil neste período, o que segundo Ariès explicaria também a ausência de um “sentimento de infância”.

Postman (2012), divergindo deste argumento, afirma que, embora seja um dado a se considerar, não dá para atribuir um “peso” a esta realidade pois, conforme suas pesquisas na cidade de Londres na Inglaterra entre 1730 e 1779, metade das pessoas que morreram neste período era de pessoas com menos de 5 anos de idade, fato que não impediu que a Inglaterra já tivesse desenvolvido uma ideia de infância.

Logo, para Postman o que explica esta “invisibilidade” da criança e da infância estaria mais relacionado aos fatores já mencionados, que aconteceram após a invasão dos bárbaros ao império romano. Deste modo, somente a partir da invenção da tipografia, e com o advento da imprensa, foram criados “tipos móveis” que provocaram uma das maiores transformações nas “condições de vida intelectual na história da civilização ocidental”, e com isso um “novo mundo simbólico” acabou por modificar a definição de adulto e conseqüentemente a de criança e infância.

Com base nestas colocações, podemos afirmar que ser adulto passou a ter íntima relação com a aprendizagem nos livros, o que requeria o domínio da leitura e a compreensão do que se lê nos livros impressos, o que retirou a criança do mundo adulto.

O que aconteceu, simplesmente, foi que o homem letrado havia sido criado. E ao chegar deixou para trás as crianças. Pois no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e o agora [...] A partir daí a idade adulta tinha que ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler e escrever, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso, precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (Postman, 2012, p. 50).

A partir de então, a definição de infância passou a ser diferente da que havia predominado até então, e a criança passou a ser vista não mais como um “adulto” em miniatura, mas como um adulto a ser formado e, portanto, alvo da necessária preparação para a “conquista” do mundo simbólico adulto, conforme nos coloca Postman (2012).

Em sua análise, uma série de outras modificações estruturais ocorridas nos séculos XVI e XVII, com o advento da tipografia, foi provocando outras, tais como a compreensão dos

³⁶ “Luís XIII ainda não tem um ano: Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos. Brincadeira encantadora que a criança não demora a dominar. Ele chama um pajem ‘com um Ei!’ e levanta a túnica mostrando-lhe o pênis’. [...] Durante seus três primeiros anos, ninguém desaprova ou vê mal algum em tocar por brincadeira suas partes sexuais [...]” (Ariès, 2018, p. 75).

diferentes níveis do desenvolvimento infantil e a conseqüente gradação e seriação curricular, o que revela a estreita relação da infância com a escolarização dela, conforme também menciona Ariès (2018).

Mas, basicamente, Postman aponta para duas tendências estabelecidas acerca da criança e da infância nos séculos XVI e XVII: a primeira, dizia respeito ao que mais adiante ficou conhecido como Pedagogia Tradicional, com expoentes como John Lock, que enxergava a mente humana ao nascer como uma tábula rasa, onde deveriam ser inseridos os conteúdos a fim de educá-la. Para isso, a Educação precisava ser por meio de rígida disciplina pois, “Uma criança ignorante, despida de vergonha, indisciplinada, representava o fracasso dos adultos, não da criança” (Postman, 2012, p. 71).

E na outra vertente, a visão da criança como o “bom selvagem”, puro, criativo e que deveria ser mantido a salvo das más influências do meio social em que vivia. Um dos maiores representantes desta visão foi Rousseau, cujos escritos até hoje influenciam os estudos sobre a natureza infantil.

Divergindo de Locke, Rousseau defendia a importância e o valor da criança por ela mesma, bem como o valor de conhecer os aspectos de seu desenvolvimento, o que contribuiu para a compreensão da Psicologia Infantil como algo distinto do adulto e digno de valorização.

Na atualidade, ao discutir a mistificação pedagógica partindo das realidades sociais e dos processos ideológicos que atravessaram as diversas teorias da educação, o sociólogo Bernard Charlot (2013) revela como a ideia de infância, a partir da imagem da criança no pensamento pedagógico comum, é derivada, uma vez que, conforme ele pontua,

A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; ela é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não pensa a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura (Charlot, 2013, p. 157).

Charlot destaca ainda o curioso aspecto relacionado a este respeito, amplamente discutido por Ariès (2018), sobre o progressivo surgimento do sentimento de infância na “sensibilidade ocidental” entre os séculos XIII e XVII, diretamente ligado a temas metafísicos e religiosos, com a lenta introdução das imagens infantis na iconografia medieval por meio do menino Jesus e de Maria.³⁷

³⁷ “As épocas da vida humana são primeiramente colocadas em correspondência com os sete planetas, os doze signos do zodíaco ou os doze meses: elas exprimem a estrutura do universo sob uma forma temporal. No século XIII, a criança aparecia na iconografia religiosa para representar o anjo e o menino Jesus e, depois, a infância da

Ainda assim, os retratos de crianças “reais” eram mais comuns em efígies funerárias, evidenciando que o interesse iconográfico acerca da criança estava mais relacionado ao quanto a imagem dela poderia simbolizar ou não a estruturação do mundo medieval, marcado pela santidade, morte e tempo.³⁸

Somente no século XVII, quando sucessivas alterações na estrutura do mundo até então conhecido deslocaram a criança, que vivia misturada aos adultos, através do processo de “escolarização” da infância, é possível observarmos de forma mais evidente a modificação no processo de inserção da noção de infância, ocasionado, sobretudo, pela transformação das famílias no contexto das sociedades industriais.

Se, até então, as famílias não eram caracterizadas por uma relação “afetiva” entre seus membros, estas passaram a expressar uma relação sentimental entre os cônjuges e entre pais e filhos, cuja maior evidência foi a preocupação com a educação das crianças (Ariès, 2018).

Deste modo, as crianças que antes viviam de forma indistinta em meio aos adultos, aprendendo com estes em meio aos afazeres da vida cotidiana, passaram a ser alvo de uma crescente preocupação com a educação delas.

Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens ou da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida (Ariès, 2018, p. 11).

Estas modificações estruturais, responsáveis pelo que o autor denomina como sendo o longo processo de “enclausuramento” das crianças (tal como era feito com os loucos, pobres e as prostitutas), e persiste até os dias atuais, conhecido como escolarização da infância, também podem ser compreendidas como uma das consequências do “grande movimento de moralização dos homens” protagonizado por reformadores tanto católicos quanto protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.

Virgem e a dos outros santos. A infância só é laicizada na iconografia por volta dos séculos XV e XVI” (Charlot, 2013, p. 157-158).

³⁸ A partir do aporte teórico referenciado em pesquisa, Aires (2013, p. 28) compreende que é a partir do que a criança “presenta” ao mundo por meio do mito do abandono essencial que tal situação se explica: “Os rituais de morte e sacrifício, que envolvem crianças, as crenças em torno do batismo em populações de escravos e remanescentes indígenas, os sepultamentos clandestinos ou separados de crianças pagãs, o infanticídio em nascimentos de gêmeos, o infanticídio de meninas em diversos povos, as crenças de crianças portadoras do mistério, de anunciadoras do reino dos mortos, crianças como herdeiras do reino dos céus, anjos, crianças dadas à captura de entes espirituais, todas essas significâncias se vinculam ao conjunto simbólico do arquétipo da criança divina. Tais emergências mitológicas ou compreensões espirituais acompanham contextos diversos da vida social de crianças por todo o mundo, em épocas distintas”.

Outro aspecto destacado por Ariès (2018) em suas pesquisas sobre a historiografia da infância diz respeito aos impactos desta modificação acerca dos modos como a vida física das crianças passou a ser encarada. O infanticídio antes “tolerado” ainda que de forma velada, num contexto social predominantemente cristão, muda e adquire nova perspectiva.

Assim, a vida das crianças bem como o pós-morte delas tornam-se alvos de um zelo até então inexistente. O batismo passa a ser um marco histórico na vida infantil, ainda que sua oficialização tenha se dado progressivamente conforme iam avançando os registros de catolicidade deste rito.

Logo, conforme observado por Charlot (2013), podemos ver nas teses defendidas por Ariès (2018, p. 19) que a imagem da criança e conseqüentemente a ideia de infância (sentimento) mantiveram estreita relação com questões relacionadas à metafísica e à religiosidade, chegando mesmo a serem usadas imagens de crianças para representar a “alma”, por causa da associação entre estas com a inocência e a pureza.

Tal fato só começou a mudar no século XVI, quando a alma passou a não ser mais representada na forma de criança e esta, passou a ser representada a partir dela própria, o que tornou os retratos de crianças vivas e mortas mais frequentes.

Este lento e progressivo percurso até a consolidação do que Ariès (2018) denomina como ideia e/ou sentimento de infância também marca os modos pelos quais ela foi reinterpretada e revelada no campo conceitual pedagógico mostrando que as noções iniciais de base exprimem um significado atribuído à infância, oriundos de sua compreensão em termos de natureza e cultura (Charlot, 2013, p. 158).

Para isso, a infância precisou assumir um sentido temporal, sendo compreendida como um tempo cronológico que precede a idade adulta, o que não necessariamente mostra uma concepção particular dela, antes, apenas atribui o tempo como uma de suas dimensões. Segundo Charlot (2013), a Pedagogia ao retomar seus temas “essenciais” (natureza, cultura, corrupção) os analisa e os reinterpreta tornando possível uma conceituação de infância, a partir destas noções básicas.

Este “duplo fenômeno” é possível pela aproximação entre o desenvolvimento fisiológico da criança e a ideia de natureza, o que acaba alimentando uma confusão entre as noções de natureza humana e natureza num sentido biológico do termo,

Enfim, o tema do tempo e o da natureza juntam-se numa problemática da origem que se beneficia da ambigüidade da ideia de natureza: a infância, origem individual do homem representa igualmente o estado originário da humanidade e exprime, assim, os traços essenciais da natureza humana. Por

sua integração e uma Pedagogia ideológica, a própria ideia de infância apresenta significados ideológicos. Ela acrescenta a essa Pedagogia significados ideológicos mais específicos, ligados às ideias de tempo e de origem, e à ambiguidade da ideia de natureza (Charlot, 2013, p. 159).

Como resultado deste processo ideológico, o autor aponta para duas compreensões predominantes acerca da criança e da infância que, embora expressem representações de mundo e de ser humano radicalmente diferentes, compartilham o mesmo ponto de partida e as variações no conceito de natureza entre elas ocorrem de acordo com o conteúdo de suas orientações filosóficas fundamentais.

Assim, a chamada Pedagogia Tradicional enxerga a natureza da criança como “corrompida”, sendo tarefa da educação livrá-la desta corrupção por meio da inculcação de regras e normas, na luta contra o corpo (fonte dos pecados). Na Pedagogia Nova, a criança é vista como um ser naturalmente inocente, criativo e espontâneo, sendo a sua corrupção fruto da sociedade adulta, da qual deve ser protegida, a fim de preservar sua “natureza” inocente e criativa (Charlot, 2013, p. 37).

Deste modo, o autor destaca que, nas duas abordagens, existe uma concepção da infância como sendo um período e/ou etapa da vida, cuja natureza “ímpar” e universal deve ser conhecida e aprimorada pela cultura, ora como se as crianças fossem sementes que devem desabrochar, ora precisando ser podadas pela disciplina e regramento materializando assim um paradoxo.

Reconhecendo que tais correntes e/ou abordagens filosóficas e educacionais não dão conta da complexidade relacionada ao conceito de infância, nossa ancoragem teórica para fins de análise neste trabalho são as conceituações da infância de Francesc Torralba (2012) e Jens Qvortrup (2010, 2011).

Nossa escolha reside no fato de Torralba (2012) alertar para a necessidade de superarmos uma visão da infância relacionada mais ao seu futuro potencial do que pelo que as crianças já são em seu momento atual, nos provocando a considerá-las como sendo mais do que “futuros” cidadãos, pois elas são mais do que uma “promessa de pessoa” ou um projeto de “algo que vai vir a ser”.

Ele defende que as crianças são pessoas em sua plenitude, sujeito de direitos, e como tal, chamadas a fazer de sua vida um projeto pessoal, livre, único e “irrepetível”, para viver a aventura da existência, na primeira pessoa do singular, pois todas as suas inteligências já se encontram em ação, premissa com a qual concordamos.

Aliada a esta percepção de Torralba (2012), acrescentamos a perspectiva de infância como categoria estrutural, conforme pontuado por Qvortrup (2010, 2011), uma vez que esta

abordagem possibilita importantes deslocamentos relacionados à compreensão desta fase da vida pois,

Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância. Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância - enquanto um período e enquanto uma categoria permanente - não se contradizem. Elas podem, e de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes [...] (Qvortrup, 2010, p. 635).

Ao propor uma Sociologia da Infância, o mencionado autor coloca que sendo a infância o resultado das fortes relações entre os parâmetros sociais que prevalecem em cada geração (o que precisa ser considerado como forças estruturais), pensar em termos da “criança”, somente, contribui de modo negativo para a invisibilidade destas.

Ele explica que o pensamento focalizado apenas na criança acaba promovendo uma visão reduzida delas, ou seja, de uma condição de movimento de um estado menos desejável (imaturidade, incompetência e incapacidade) a um mais desejável (maturidade, competência, capacidade), o que “parece coincidir com antecipações de aperfeiçoamento estipuladas de forma normativa, conforme a criança realiza a sua transição para a fase adulta” (Qvortrup, 2010, p. 635).

Logo, a ênfase nos modelos de antecipação, conforme já exemplificamos em outro momento deste texto (a alfabetização na Educação Infantil), acaba tendo como meta última a integração da criança na sociedade “com sucesso”³⁹ posto que

[...] A frase sugere, talvez até inconscientemente, que a criança não é um membro da sociedade, em outras palavras, que sociedade, é exatamente a mesma coisa que sociedade adulta. É obviamente certo afirmar que uma criança não é um adulto integrado na sociedade, o que não parece, contudo, que isso seja condição necessária para ser completo enquanto indivíduo. As crianças são dessa forma, por definição, excluídas da sociedade, uma vez que a sua integração a esta marca o fato da sua infância ter chegado ao fim (Qvortrup, 2010, p. 636).

Por isso, nossa opção por esta concepção de infância justifica-se pela possibilidade de analisar a temática proposta de forma mais ampla e com condições de pensar a espiritualidade

³⁹ “Em alguns países, as autoridades falam explicitamente sobre a Outcomes-Based Education (OBE), isto é, ‘Educação Baseada em Resultados’, onde são incluídas nos resultados qualidades como a de ser um bom trabalhador, esposo ou esposa, pai, mãe, cidadão etc.” (Qvortrup, 2010, p. 636). Desta forma, ficam justificados quaisquer métodos para o alcance dos resultados, já que o objetivo é alcançar a idade adulta.

como categoria possível ao “espaço” ocupado pelas crianças, bem como as repercussões da abordagem desta na vida cotidiana delas no contexto da Educação Infantil, a partir das duas principais referências no processo formativo delas: a família e a escola.

Para isso, será necessário, ainda, compreendermos do que se trata a cultura de origem da criança, bem como o conceito de culturas infantis e como eles estão relacionados no contexto da Educação Infantil, contribuindo ou não para a materialização de uma formação integral no contexto da Educação Infantil nas escolas da Rede Municipal de Educação em Recife, conforme discutiremos a seguir.

2.3 Cultura de origem, culturas infantis e a Educação Infantil

As transformações que modificaram a estrutura da sociedade medieval inaugurando a chamada modernidade lançaram “luz” sobre este personagem, até então, quase “invisível” na esfera social: a criança. Essas mudanças inauguraram um novo contexto histórico-social para a infância, favorecendo a compreensão da criança como “sujeito” cuja identidade é formada ao longo do tempo conforme ela avança a cada período de desenvolvimento.

Considerando que a construção de sua identidade envolve tanto as influências do meio social onde está inserida quanto as ressignificações que a criança é capaz de fazer acerca deste meio, é necessário um exercício constante de repensar o trabalho educacional desenvolvido nas instituições escolares que as atendem, uma vez que

O trabalho pedagógico na Educação Infantil requer primeiramente uma percepção da criança enquanto ser humano que constrói sua identidade na relação com o outro, vivenciando experiências concretas no ambiente sociocultural, pois o que nos torna humanos é o envolvimento e participação na vida social e cultura, ou seja, o processo de hominização depende da educação e da cultura (Costa; Melo; Quaresma, 2015, p. 271).

Ao refletir sobre os diversos aspectos que envolvem o desafio de educar crianças em uma realidade social cada vez mais diversificada, Gonzales-Mena (2015) aponta para as questões culturais como fundamentais para a formação de um ambiente socioemocional propício à formação na Educação Infantil (embora não faça menção à espiritualidade, mas sim a uma perspectiva “holística” nesta etapa da Educação).

Ao categorizar distintas formas de cultura operando simultaneamente no processo educacional infantil, ela teoriza sobre como a cultura de origem das crianças⁴⁰ se relaciona com o que ela denomina como cultura de Educação Infantil⁴¹, geralmente expressa pelas atitudes e valores dos funcionários e cuidadores “que pode ou não se manifestar, dependendo de seu treinamento” (2015, p. 225).

Todavia, ao destacar o fato de alguns aspectos culturais serem facilmente visualizados, a exemplo da música, arte, alimentos e vestimentas, a autora aponta para os aspectos “invisíveis” destas mesmas culturas, uma vez que, de tão imersos nela, nem sempre nos damos conta do quanto nossa conduta, modos de agir e conduzir a Educação Infantil podem estar nos orientando.

Tais aspectos ganham especial importância ao considerarmos que cada criança presente no interior das instituições escolares, sejam estas escolas ou creches, carrega consigo a cultura oriunda dos valores, comportamentos e práticas educativas nas quais cada família acredita ser melhor, de modo que

Os pais tentam preparar os filhos para a dura realidade de como o mundo irá tratá-los quando eles deixarem a segurança do lar conectando-se firmemente ao próprio povo. Seus métodos de criação relacionam-se a esse objetivo da conexão (Gonzales-Mena, 2015, p. 229).

A mencionada autora pontua como exemplo o fato de muitos pais focarem mais na interdependência do que na independência de seus filhos ao invés de focar em ambos os aspectos, o que ela atribui ao que é ou não predominante na cultura onde estão inseridos. Como resultado, a criança acaba definindo o “eu” a partir da definição de sua própria cultura.

Desta forma, consideramos que ao discutir sobre qualquer dimensão envolvida na formação das crianças no contexto da Educação Infantil, sobretudo a dimensão da espiritualidade, é necessário observar a cultura de origem de cada criança, de modo a promover um desenvolvimento sadio e que fortaleça a convivência em meio à diversidade.

Importante salientarmos que a cultura de origem também envolve os profissionais inseridos no contexto da Educação Infantil, e, conforme já mencionado, vai ser expressa ou

⁴⁰ “A vida familiar da criança, que engloba crenças culturais, objetivos e valores – incluindo como ela se manifesta nas práticas de educação” (Gonzales-Mena, 2015, p. 225).

⁴¹ “Atualmente, a cultura de educação infantil reflete, em grande parte, suas raízes europeias, mas a grande ênfase na cultura europeia-americana começou a diminuir um pouco [...] A cultura de educação infantil está se expandindo para além de suas raízes europeias-americanas de modo a refletir cada vez mais as diversas culturas dos muitos profissionais e das famílias que atendem. Programas de licenciatura estão expandindo a sua visão, e educadores infantis estão se tornando mais responsivos às diferenças culturais das famílias e a suas práticas de educação” (Gonzales-Mena, 2015, p. 225-227).

não, de acordo com o nível de preparo de cada equipe, o que reforça a necessidade de aproximar os diversos contextos culturais visando à construção de um ambiente mais responsivo às diferenças.

Logo, Gonzales-Mena (2015) pontua que, considerando o fator determinante da cultura em tudo que fazemos,

[...] desde o nosso comportamento pessoal (a forma como sentamos, nos portamos, caminhamos, cruzamos as pernas ou gesticulamos) até o nosso comportamento interativo (o quão próximos ficamos dos outros, que tipo de contato visual fazemos ou como enviamos e interpretamos mensagens). Regras não escritas governam todos os aspectos do nosso comportamento – regras em que muitos de nós sequer pensamos até alguém quebrá-las. De fato, as violações às nossas regras culturais podem nos deixar abalados, mas elas enriquecem nossas experiências e nos expõem a novas formas de ser e de pensar (Gonzales-Mena, 2015, p. 224).

É necessário termos em mente que uma vez expostos a um ambiente cultural diferente do nosso, é possível não somente sobrevivermos, mas, principalmente, crescermos com esta experiência aprendendo com outras culturas, o que favorece uma melhor compreensão acerca de nós mesmos e dos outros à nossa volta.

Logo, é preciso que as culturas familiares sejam consideradas nas decisões que são tomadas no ambiente socioemocional das instituições escolares da Educação Infantil, pois, conforme Gonzales-Mena aponta, “As crianças começam a aprender a ser membros de sua própria cultura desde o nascimento”, de modo que, quanto maior a aproximação das culturas da Educação Infantil com as famílias as decisões serão mais fáceis (2015, p. 224).

Em outras palavras, Friedmann (2014a) aponta para a importância de considerarmos a multiculturalidade das diversas crianças que ocupam os espaços escolares, e pontua ainda a necessidade de “abertura” por parte dos adultos no que diz respeito a conhecer as culturas infantis, manifestas de modo singular no movimento criativo das brincadeiras infantis.

Ao comentar o modo singular e ao mesmo tempo universal que caracteriza o universo simbólico das crianças, Friedmann (2014a) destaca o “brincar” como a principal linguagem por meio da qual as crianças revelam histórias que remetem às suas raízes, na qual estão impressas marcas que remetem às origens e aos movimentos dos seres humanos.

Logo, para a autora, cuja base epistemológica revela uma abordagem socioantropológica da infância e da criança, o brincar consiste no que ela denomina como “fenômeno lúdico”, e como todo fenômeno, é passível de ser observado na natureza.

Interessante apontar que, desde os primórdios dos tempos, este fenômeno lúdico, que também se dá nos animais, tem falado por si mesmo nos seres humanos, de forma não verbal, mas expressiva, por meio do seu gesto próprio: singular de cada criança, de cada brincadeira, de cada jogo e em cada grupo. Este fenômeno tem se movimentado de forma autônoma, penetrando diferentes grupos culturais [...] (Friedmann, 2014a, posição 964 e 967 do kindle).

Composto de variados elementos, tanto concretos quanto abstratos⁴², o fenômeno lúdico revela a complexidade das brincadeiras infantis, nem sempre percebidas pelos adultos, o que os impede de conhecer e apreender de modo mais efetivo os diversos valores manifestos em cada cultura infantil, por meio de seus personagens, mitos e histórias.⁴³

Logo, ela defende que não é possível falarmos em “cultura infantil”, sem considerá-la no plural, uma vez que “falar em uma ‘cultura infantil’ é universalizar um conceito negando particularidades socioculturais. É mais adequado falar em culturas infantis” (Friedmann, 2014a, posição 845 do Kindle).

É nessas culturas que ideias, valores, costumes e conhecimentos são transmitidos por meio de linguagens verbais e não verbais, ainda que ela reconheça que as crianças já nascem inseridas em um determinado contexto cultural onde apreendem os conhecimentos que foram previamente e historicamente “definidores” de um ou de outro grupo social.

No entanto, mais do que simplesmente apreenderem valores e repetirem costumes e comportamentos, as crianças são também produtoras de cultura e a ressignificam. Com base na definição de cultura a partir da conceituação de Morin⁴⁴ (1992), Friedmann (2014a) compreende que, embora a cultura “modele” o cérebro das crianças, elas não deixam de ser coprodutoras de conhecimento da realidade que percebem e conhecem.

⁴² Quanto aos elementos concretos, a autora aponta para “uma estrutura” que está relacionada à orientação mínima para a brincadeira acontecer (regras, tempo, espaço, protagonistas, objetos, materiais) e os abstratos seriam os mais difíceis de observar, pois segundo a autora a maioria dos adultos está mais familiarizada com um mundo “literal” (sacralidade, ritmo, harmonia, lógica interna, caos, sentido próprio e influências inconscientes) (Friedmann, 2014b).

⁴³ Neste sentido, é possível estabelecermos ilações com a perspectiva de Huizinga (2019, p. 1-2) acerca do “jogo” como um fenômeno anterior à cultura, dado que ocorre também entre os animais, muito antes que os homens houvessem ensinado a eles. Logo, o autor parte do pressuposto de que o jogo envolve bem mais do que o “racional”, estando para além dos fenômenos meramente biológicos ou físicos, sendo antes uma função “significante” e que por isso encerra um determinado sentido, o que implica dizer que ele envolve algo para além do meramente material, mas que remete à essência.

⁴⁴ Segundo Morin (1992, p. 183), a palavra cultura consiste numa “armadilha”, uma vez que sua noção é múltipla e obscura. Dentre alguns dos sentidos por ele mencionados, está o sentido antropológico pois a cultura se opõe à natureza e confunde-se com tudo o que é próprio dos seres humanos bem como sua relação com a linguagem (já que tudo que tem sentido depende da cultura), um sentido etnográfico (a cultura se opõe à tecnologia e engloba crenças, normas, valores e modelos comportamentais), um sentido sociológico (contemplando os âmbitos psicoafetivo e da sensibilidade) e a ideia de que a cultura consiste no centro da arte e da literatura, opondo o erudito e o inculto (Friedmann, 2014b, posição 800 do kindle).

Deste modo, assim como Gonzales-Mena (2015), ela também considera a importância da cultura de origem sem, contudo, deixar de destacar que o “selo cultural” que marca o ser humano desde o seu nascimento (seja familiar ou escolar) vai marcando a vida do indivíduo na sua forma de ser e de agir e que, nem sempre, tais marcas serão positivas.

Estas marcas podem provocar na criança uma resistência ou desconsideração a tudo que não estiver de acordo com seus valores ou crenças, recusando o que vier de fora e comprometendo sua capacidade de receber conhecimentos distintos de sua bagagem familiar.

Assim, Friedmann (2014a, posição 1094 e 1098 do kindle) defende o aproveitamento das “brechas”, capazes de romper o que Morin (2005, p. 29) classifica como “*imprinting cultural*” (impressão cultural), e promover modificações substanciais no grupo cultural, familiar, seja ele formal ou não formal, em que a criança convive, uma vez que nos três anos iniciais de vida, o cérebro possui maior plasticidade e capacidade de estabelecer conexões entre as células nervosas desenvolvendo as redes neuronais que possibilitarão aprendizagens posteriores.

Assim como Gonzales-Mena (2015) que destaca a permanente evolução da cultura, Friedmann (2014a) também enxerga este aspecto evolutivo e de constante movimento da cultura, sobretudo no atual contexto da globalização, marcado pelo avanço tecnológico e midiático que influencia e modifica os indivíduos, as famílias e conseqüentemente as culturas infantis.

Considerando os impactos desta influência na vida das crianças, Friedmann (2014a) defende a necessidade de promover no âmbito da Educação Infantil situações que permitam às crianças expressarem suas particularidades para além do permanente estado de “consumo” e falsas necessidades, cultivadas diariamente por meio da mídia.

Logo, as duas autoras destacam a importância de promover espaços de Educação Infantil, que formem crianças aptas para conviver com as diferenças e lidarem com adversidades, estimulando suas potencialidades humanas. Para isso, é necessário que o foco não seja na transmissão de conteúdos e múltiplas atividades que acabam privando as crianças do necessário espaço para o “brincar”.

Pontuamos ainda que, ao nos referirmos às culturas infantis, não estamos afirmando que estas são algo à parte do mundo dos adultos ou descolado do contexto social em que as crianças estão inseridas.

Conforme afirma Friedmann (2014a, posição 849 do kindle), é preciso considerar que apesar de predominante nos primeiros anos de vida do ser humano, o universo simbólico das brincadeiras infantis revela aspectos que “[...] perpetuam-se no decorrer da existência,

constituindo-se em muitos casos, em exteriorização do ser, da identidade particular de cada indivíduo; ou, em tantos outros casos, manifestando-se de forma inconsciente [...]”.

Deste modo, é preciso ter em mente que as crianças não sabem menos ou mais do que os adultos, apenas conhecem ou sabem coisas diferentes e são criadoras de uma cultura específica no que diz respeito a como ela acontece (nos pares, nas brincadeiras), e suas características marcantes a exemplo da fusão entre realidade e fantasia.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, precisa empreender esforços que sigam na contramão do atual cenário de aceleração de aprendizagens curriculares que, além de subtraírem o necessário tempo para a brincadeira, “tolhem” a imaginação das crianças.

Ancorada na definição de imaginação formulada por Durand (1960)⁴⁵, Friedmann (2014a, posição 599 do Kindle) considera a imaginação como instância permeada por acontecimentos tanto do mundo real (exterior), quanto do mundo interior, portanto, permeada de fantasias, “[...] como a faculdade de o homem perceber a cultura e a natureza e com elas interagir, exercendo três funções: a) de suplementação do real; b) de ampliação do real; c) de revelação de um real até então incompreendido”.⁴⁶

Sarmiento (2004), pesquisador do Instituto de Estudos da Criança (IEC) na Universidade do Minho em Portugal, também destaca este importante aspecto nas culturas infantis, pontuando que o processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade das crianças,

Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta *‘não literalidade’* (Goldman e Emminson, 1987)⁴⁷, está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência (Sarmiento, 2004, p. 16).

Contudo, assim como Friedmann (2014a), o autor aponta para a problemática relacionada aos modos como se constituem as instituições sociais de atendimento às crianças,

⁴⁵ Autor da obra “Estruturas antropológicas do imaginário”, publicada em 1960.

⁴⁶ Em pesquisa sobre o brinquedo e a imaginação da terra, Aires (2013, p. 13) ao investigar as brincadeiras de chão e suas interações com o elemento fogo, parte da ‘numenologia das imagens’ de Durand (1995, p. 41) para evidenciar a profundidade da ‘alma’ da criança que, ao brincar demonstra capacidade de construir uma ‘verdadeira terapêutica social’ por meio da brincadeira: “A criança, escavando grotas na matéria imaginária, alicerça seu aprendizado de transcendência, seu contato com as potências da vida [...]”.

⁴⁷ Goldman, L & Emminson, M (1987). The sooty show laid bear, children, puppets and make-believe. *Childhood*, vol. 4. 325-342.

sobretudo a escola, já que a “institucionalização educativa da infância”, materializada na separação e guarda das crianças pelo Estado durante uma parte do dia, revela cada vez mais uma preocupação com a disciplina e o controle sobre estas além de tornarem-se cada vez mais palco de disputas culturais,

Neste contexto, a crença nas ‘virtudes’ do mercado educacional para confrontar a crise nas escolas, através da liberalização e empresarialização da ação educativa, marcha a par das correntes neo-conservadoras que preconizam o ‘regresso’ a uma concepção de escola autoritária, selectiva e segregadora. Sendo dominantes estas correntes na edificação das políticas educativas, emergem, em contra-corrente, as ideias da “criança ao centro”, da “educação para a cidadania” e da “participação educativa” como referenciais da gestão da crise educacional, para a lado da edificação das escolas como mundos de vida das crianças. Não obstante, no *mainstream* das correntes político-educativas, esses conceitos ganham conteúdos semânticos diversos e pluralizados, podendo (crescentemente) ‘cidadania’ significar ‘disciplinação social’ e ‘autonomia’ subordinação aos programas periciais das ciências legitimadoras dos novos modos de administração simbólica (Popkewitz, 2000; Sarmiento, 2001a, *apud* Sarmiento, 2004, p. 8).

Sarmiento pontua que, se a Modernidade estabeleceu um “conjunto” de procedimentos que configuraram uma administração simbólica da infância (um certo número de normas, atitudes e comportamentos, bem como atitudes que passaram a “condicionar” e “constranger” a vida das crianças em sociedade)⁴⁸, vivemos na atualidade mudanças significativas nesta administração simbólica com a entrada na segunda Modernidade⁴⁹ (Sarmiento, 2004, p. 5).

Compreendendo os impactos globais para a infância, já que os diversos países vão vivenciar de forma desigual este cenário, o autor pontua a necessidade ainda maior de afirmação

⁴⁸ Aires (2013, p. 30) menciona que em cada época, cada povo impôs às crianças um padrão de comportamento conforme as concepções que possuíam sobre elas, citando como exemplo o conceito de infância forjado na Modernidade, cuja concepção central partia do pressuposto da escolarização que foi incorporado pela maioria das nações por meio de suas políticas públicas, com a finalidade de ‘doutrinar e incutir ideologias’ bem como plantar um padrão de civilização cuja base reside no desenvolvimento econômico e no acúmulo de bens e informações. Ele pontua ainda o que aconteceu nas nações comunistas: “Nações comunistas trabalharam arduamente pela ‘melhoria’ das condições de vida de suas crianças, e conseguiram. Mas também trabalharam com afinco, usando antigas ideias de civilizações militaristas, com alguns preceitos de controle social de escolas confucionistas da china dos séculos XVIII e XIX. A meta dos estados comunistas era afastar as crianças do convívio familiar. Constituir o estado como tutor da vida das crianças e libertá-las da ‘ignorância supersticiosa’ da tradição”.

⁴⁹ “A 2ª modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.” (Sarmiento, 2004, p. 6).

das culturas da infância como espaço autônomo de significação e construção, não redutíveis totalmente a culturas dos adultos (Sarmiento, 2004, p. 12).

Divergindo de Postman (2012), Sarmiento afirma que a infância não desapareceu ou foi completamente diluída no mundo adulto, a despeito de todos os deslocamentos sofridos no atual cenário; antes, a radicalização dos aspectos relacionados à segunda Modernidade realça os paradoxos associados à infância e aos modos como lidamos com as crianças.

Deste modo, concordamos com Sarmiento (2004) sobre a realidade atual, considerando ainda que o lugar da criança seja o lugar onde se desenvolve a cultura infantil. Sendo esta ao mesmo tempo individual e universal, ratificamos a importância de considerá-la sempre no plural, conforme pontuado por Friedmann (2014a).

Logo, nos importa analisar de que maneiras a espiritualidade pode contribuir para a formação integral das crianças que passam pelo espaço escolar, bem como compreender de que modo esta formação pode acontecer respeitando as inúmeras culturas de origem ali representadas.

Considerando que as crianças passam uma parte significativa do dia nas instituições escolares, elegemos como cenário de nossa pesquisa as escolas da Rede Municipal de Educação em Recife que ofertam a Educação Infantil e, mais especificamente, as turmas dos grupos IV e V (formadas por crianças entre 4 e 6 anos).

Logo, passaremos a discutir sobre os marcos regulatórios quanto à oferta de ensino para esta que consiste na primeira etapa da Educação Básica no Brasil, visando compreender em que medida esses marcos contemplam a formação integral das crianças que frequentam a Educação Infantil, observando a multidimensionalidade delas.

3 DO CUIDADO INICIAL À BASE DA FORMAÇÃO CIDADÃ: CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Conforme abordamos no capítulo anterior, uma longa jornada marcou a visibilidade da criança e a construção da infância como uma fase de vida distinta dos adultos. A criação das instituições para o atendimento do público infantil acompanhou a construção cultural e histórica da infância.

Mary Del Priore (2018, p. 10) pontua que, embora a historiografia internacional possa nos servir como “fonte de inspiração”, é nas fontes primárias documentadas no Brasil que os historiadores e pesquisadores brasileiros devem buscar respostas para a condição social das crianças brasileiras, uma vez que as modificações estruturais que marcaram o mundo ocidental no alvorecer da modernidade chegaram à “colônia” com grande atraso.

Logo, é nos vestígios da historiografia brasileira que, além de constatarmos o atraso de quase um século até que a Educação Infantil de fato fosse concretizada e desvencilhada do caráter assistencial que a marcou inicialmente, podemos observar as similaridades entre o modo europeu de assistência e guarda das crianças (especialmente as pobres) e as primeiras instituições brasileiras.

A “Roda dos expostos”⁵⁰ consistiu no maior capítulo da História da Assistência Social no Brasil, recolhendo crianças abandonadas desde 1726 até 1950, conforme nos mostra Marcos Cesar Freitas (2016, p. 26). Este sistema criado na Europa Medieval acabou sendo adotado pelas colônias portuguesas por meio da colonização.

Iniciada na Itália, a Roda dos expostos começa a partir do uso indevido das rodas que eram utilizadas nos mosteiros medievais com a finalidade de enviar objetos, alimentos e mensagens aos religiosos enclausurados, preservando-os do contato com o mundo exterior a fim de garantir a vida contemplativa e reclusa que haviam escolhido (Marcílio, 2016, p. 73-74).

Como os mosteiros recebiam crianças doadas por seus pais para o serviço religioso, denominados “oblatos”⁵¹, o fato é que vários outros pais passaram a abandonar seus filhos nas

⁵⁰ “O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local sem ser identificado [...]” (Marcílio, 2016, p. 73-74).

⁵¹ Nome dado aos indivíduos que eram oferecidos por seus pais para o serviço de Deus em um convento. Também pode ser atribuído este termo aos leigos que se ofereciam para prestar serviços nas comunidades religiosas.

rodas dos mosteiros, na esperança de que não somente sobrevivessem, mas que fossem educados e batizados pelos monges.

Além disso, este procedimento, ao ser institucionalizado com a criação de pelo menos três destas rodas durante o período colonial brasileiro⁵², foi o mecanismo encontrado para evitar a triste sina de muitas crianças por vezes abandonadas em ruas, bosques, casas de família, portas de igrejas e até mesmo nos lixos onde acabavam morrendo de frio, fome ou mesmo devoradas por animais.

Ainda que os registros documentais acerca deste período revelem uma parcela minoritária do conjunto da infância no Brasil nos séculos XVIII, XIX e XX, são as crianças outrora abandonadas nas rodas dos expostos que contam com o maior registro documental, conforme nos mostra Marcílio (2016, p. 92).

Graças ao zelo com que estas instituições arquivaram e preservaram ao longo do tempo os variados livros de registros individuais das crianças sob sua guarda é que se torna possível vislumbrarmos parte da história das crianças. Apesar da precariedade e falta de recursos suficientes, as rodas de expostos consistiram no único atendimento dispensado às crianças “enjeitadas”.

Movidas por um profundo senso de caridade, compaixão e dever cristão, foram espalhadas pelo Brasil cerca de treze destas instituições de variados tamanhos e capacidades de atendimento, com destaque para a atuação das Santas Casas de Misericórdia. Na ausência de uma destas irmandades, deveria por lei ser incumbência das câmaras municipais o atendimento aos pequenos órfãos abandonados.

No entanto, o principal motivo alegado pelas câmaras para não assumirem esta árdua e dispendiosa tarefa era a falta de recursos suficientes, de modo que o meio mais prático e menos dispendioso de lidar com a questão foi a terceirização do serviço para as irmandades religiosas, ainda que muitas delas também não contassem com recursos suficientes.

Considerando a demora para que as políticas públicas de assistência e proteção à infância fossem de fato implementadas no Brasil, podemos considerar o descaso estatal com relação às verbas destinadas às políticas públicas para o atendimento à infância como uma triste “marca” que vem atravessando o tempo no Brasil.

⁵² “Durante a época do Brasil colonial foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, em suas cidades mais importantes: a primeira em Salvador, logo a seguir outra no Rio de Janeiro e a última em Recife. Todas no século XVIII” (Marcílio, 2016, p. 70).

Além da roda dos expostos, podemos mencionar também os asilos para órfãos⁵³, abandonados ou desvalidos, “[...] isto é, daqueles que estivessem ‘soltos’, fugindo ao controle das famílias e ameaçando a ‘ordem pública’, tornou-se uma prática corrente no século XIX” (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 20). Na mesma época, as orientações educacionais voltadas para o trabalho na indústria (meninos) e educação doméstica para as meninas ganharam forte impulso.

A partir da influência promovida com a chegada do “século das luzes”, este perfil predominantemente assistencialista do atendimento à infância no Brasil começa a sofrer modificações uma vez que,

Com o século XIX chega a influência da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo, diminuindo drasticamente as formas antigas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos. As Misericórdias ressentiram-se desses novos comportamentos, exatamente no momento em que as províncias obrigavam que prestassem assistência aos expostos. Mesmo que as assembleias provinciais passassem a subsidiar este trabalho, as verbas dotadas foram sempre muito aquém das necessidades e muitas vezes elas nem chegavam regularmente aos destinatários (Marcílio, 2016, p. 85).

Mesmo com as tentativas de melhorar a situação destas instituições, trazendo “irmãs de caridade” oriundas de várias ordens religiosas católicas europeias com apoio dos governos provinciais e de vários bispos locais, o fato é que a partir de 1830 a assistência ao menor vai rapidamente deixando de ser uma tarefa “descentralizada”, delegada aos municípios e confrarias de leigos, tornando-se cada vez mais responsabilidade das províncias (Marcílio, 2016, p. 86).

Além disso, conforme os rumos mudavam na Europa tornando-a cada vez mais liberal, com sua nova crença no progresso, na ciência e na ordem, as campanhas contra a manutenção das rodas de expostos ganharam força também no Brasil, iniciando pelos médicos higienistas, “[...] horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas dos expostos”, seguidos logo depois pelos juristas (Marcílio, 2016, p. 86).

No entanto, a intensidade deste movimento foi muito maior na Europa do que no Brasil, tanto que duas das principais rodas de expostos só foram extintas no século XX, uma no Rio de Janeiro, fechada em 1938, a de Porto Alegre em 1940 e as de São Paulo e Salvador que permaneceram em funcionamento até 1950, enquanto no resto do mundo ocidental já não existiam casas do gênero.

⁵³ Na introdução da obra *A arte de governar as crianças*, Rizzini e Pilotti (2011, p. 20) afirmam: “As instituições, em sua maioria, eram mantidas por ordens religiosas, auxiliadas por donativos e por vezes, pelos poderes públicos. Esta tendência manteve-se no século XX, quando foram criadas inúmeras instituições do gênero”.

Apesar do importante papel que desempenharam a despeito de todas as dificuldades, a realidade é que estas casas jamais conseguiram dar conta da alta demanda e muitas crianças morreram ou foram entregues para famílias que as criaram por caridade ou com o objetivo de terem uma fiel mão de obra sem custo.

O enorme crescimento das entidades assistenciais para atendimento de crianças órfãs, abandonadas e delinquentes, em sua maioria, ligadas à igreja católica desde o início do século XX, surge como resposta à pressão exercida pelos sindicatos em defesa da mulher trabalhadora e da infância, afinal, como pontuam Marques, Pegoraro e Silva (2019), com quem os filhos e filhas destas mulheres iriam ficar enquanto estas trabalhavam?

Inicialmente, a solução encontrada pelas mães que integravam a força operária foi entregar seus filhos aos cuidados de outras mulheres pobres, chamadas de “criadeiras”, que em troca de dinheiro “tomavam conta” destas crianças. Estas mulheres não possuíam instrução ou qualquer vínculo afetivo com as crianças, e chegaram a ficar conhecidas como “fazedoras de anjos”⁵⁴ (Oliveira, 2013, p. 75).

Logo, ainda no período imperial (1879), o artigo 2º do Projeto da Reforma de Leôncio de Carvalho determinou a criação dos Jardins de Infância para crianças de três a sete anos, embora os recursos previstos fossem destinados às crianças dos sete aos quatorze anos (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 260).

Mais adiante, surgem as primeiras regulamentações acerca do atendimento destas crianças, tanto nos maternais como nos jardins da infância que, conforme os autores acima mencionados, ocorrem movidos por questões de ordem política, econômica e social da sociedade moderna mais do que por preocupações relacionadas à criança de fato.

Prova disso é que as creches e pré-escolas surgem atreladas aos movimentos que defendiam a inserção das mulheres no mercado de trabalho, assim como as preocupações com relação à formação da futura geração de trabalhadores. Contribuíram ainda os avanços no campo do conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, oriundos da Psicologia, Sociologia e Pedagogia.

Apesar de essenciais para a proteção das crianças cujas mães integravam a classe trabalhadora e evitarem que as crianças fossem entregues às “criadeiras”, as creches também revelavam aspectos considerados “desajustes” de ordem moral e econômica que levavam as mães a precisar abrir mão dos cuidados com os filhos no âmbito doméstico para trabalhar.

⁵⁴ Por causa do número de crianças entregues aos cuidados delas que acabavam mortas e aumentando os índices de mortalidade infantil no Brasil.

Alvo dos cuidados de médicos e juristas, a fim de garantir a higiene e a redução da mortalidade infantil, a concepção de creche como um mal necessário⁵⁵ foi modificando conforme a concepção da criança como sujeito “alvo” de proteção e direitos ganhou força no contexto da luta pela redemocratização do país e a democratização da escola pública, de modo que o Estado brasileiro começou a produzir políticas direcionadas à infância.

As mudanças mais significativas estruturalmente falando iniciam a partir da década de 1970 quando o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram a um crescimento significativo na demanda por vagas em escolas para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

Até então, a ausência de políticas públicas pensadas de forma específica para este segmento acabou por gerar uma expansão de instituições de Educação Infantil de forma desordenada e com precário atendimento, uma vez que a maioria dos profissionais que nelas atuavam não possuía qualquer formação pedagógica.

Somente em 1975 o Ministério da Educação (MEC) começou a assumir a responsabilidade por esta tão importante etapa da Educação Básica ao criar a Coordenação de Educação Pré-Escolar com atendimento voltado para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. No entanto, o governo manteve a promoção de várias políticas públicas de forma paralela à Educação:

Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população (Brasil, s/a. p. 7).

Na mesma publicação, vemos que o Programa “fornecedor” de apoio financeiro e técnico para essas ações foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), no âmbito do então Ministério da Previdência e Assistência Social.

A proposta de criação de centros de recreação pelo DNCr (Departamento Nacional da Criança), ainda que não tenha sido implantada nesta época, acabou influenciando anos mais tarde no modelo de implantação da primeira ação direcionada a uma educação de massa: o Projeto Casulo (Rosemberg, 2016).

⁵⁵ As “creches” inicialmente foram concebidas como “um mal necessário”, ideia difundida pelo Departamento Nacional da Criança (criado em 1940 no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP) (Vieira, 2016, p. 165).

Conforme nos mostra Rosemberg (2016), o Projeto Casulo tinha como características “a assistência social” e o “desenvolvimento integral” da criança, o que, na prática, apenas expandiu uma visão meramente “preparatória” para a escolaridade obrigatória. O forte aspecto “preventivo” quanto ao atendimento das massas coadunava-se com o contexto político do regime militar em vigor nesta época.⁵⁶

Assentado na “Doutrina da Segurança Nacional”, e em parcerias com associações internacionais como o Unicef e a Unesco, as ações intergovernamentais tinham como objetivo “conter a massa” empobrecida nos países em desenvolvimento, a fim de evitar possíveis “distúrbios” de ordem político social que permitissem a adesão da população aos ideais revolucionários “comunistas”.

Embora a LBA tenha sido extinta em 1995, o Governo Federal manteve o repasse de recursos para as creches via assistência social, o que, conforme já mencionamos, originou a abertura de instituições “fora do sistema de ensino” e carentes tanto de infraestrutura quanto de mão de obra qualificada.

Logo, neste mesmo período foi sendo intensificada a separação no atendimento ofertado nas creches (0 a 3 anos) visto como algo destinado às crianças pobres e à pré-escola (4 a 6 anos) direcionado ao preparo das crianças oriundas das classes mais favorecidas para o Ensino Fundamental. Tal distinção é uma marca histórica que funda a Educação Infantil no Brasil.

Deste modo, prevalecia nas creches um foco no atendimento às questões de higiene, cuidado e alimentação que garantissem a subsistência das crianças pobres, ao passo que as pré-escolas eram o centro de preparação para a futura escolarização, com foco na alfabetização das crianças.

Ao caráter assistencial, foi acrescentado o “compensatório”, uma vez que a creche é pensada para compensar as carências culturais das crianças oriundas das classes menos favorecidas e minimizar os altos índices de repetência e fracasso escolar no Ensino Fundamental.

O grande marco divisor nesta trajetória foi a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), ao elencar pela primeira vez os direitos dos cidadãos brasileiros e ampliar os direitos das crianças,

⁵⁶ “Ao discurso assistencialista, por volta dos anos de 1960, foi somada a ideia de que a marginalidade e a criminalidade também poderiam ser contidas a partir do atendimento das crianças carentes nessas instituições. A LDB, Lei 4.024/61, em seu artigo 23, estabelece que “A educação pré-primária se destina aos menores de até sete anos, será ministrada em escolas maternas ou nos jardins-de-infância”. Durante o período dos governos militares, após 1964, persiste a ideia de creches e pré-escolas como instituições assistenciais às crianças carentes não só no campo da saúde, mas também em âmbito cultural” (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 263).

dentre os quais o direito à educação em instituições coletivas desde o nascimento, como opção da família e dever do Estado.

Além de representar uma conquista dos(as) trabalhadores(as) com a gratuidade nas creches e pré-escolas para seus filhos e filhas, os profissionais da Educação Infantil ganharam maior respaldo e legitimidade assim como a Educação Infantil passou a contar com planejamento, legislação e políticas sociais e educacionais.

A partir do marco constitucional, outros dispositivos legais foram ampliando os direitos da criança no país, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) que, além de regulamentar artigo da constituição, evidencia os mecanismos de exigência legal acerca dos direitos infantis⁵⁷.

Além disso, pontuam a condição peculiar de “pessoas em desenvolvimento” das crianças brasileiras o que as torna prioridade quanto ao acesso aos direitos assegurados, seja pela família, pela comunidade ou pela sociedade e poder público em geral.

Mais adiante, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional e primeira etapa da educação básica, apresentando o seguinte texto em um de seus artigos⁵⁸:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, Artigo 29).

No artigo 62 da LDB, é possível observarmos o pioneirismo deste instrumento legal ao estabelecer a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil, o que legitima a profissão e a carreira dos docentes, uma vez que, segundo a lei, a formação do educador desse segmento deve ser “em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, o nível médio, na modalidade ‘Normal’”.

⁵⁷ Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, **espiritual** e social, em condições de liberdade e de dignidade (grifo nosso).

⁵⁸ Antes da alteração realizada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), a LDB estabelecia a Educação Infantil como período da Educação Básica correspondente às idades de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Após a alteração feita pela referida lei, foi estabelecida a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade). Destacamos, ainda, a meta de universalização do atendimento para todas as crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade na Educação Infantil e ampliação do atendimento em creches para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, que foi estabelecida desde a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação) para os dez anos subsequentes à sua publicação.

Destacamos que, em ambos os momentos, nos diferentes instrumentos legais, a dimensão integral apareceu como “direito” a ser assegurado na formação infantil, mencionando a espiritualidade, o que também podemos verificar nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) publicados pelo Ministério da Educação no ano de 1998.

Composto por três volumes, as orientações presentes na coleção dos RCNEI foram concebidas de modo a oferecer instruções aos profissionais que atuavam de modo mais direto com as crianças no contexto da Educação Infantil (entre zero até os seis anos). Ainda no ano de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Parecer CNE/CEB nº22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99) (Brasil, 1998, 1999).

Diferente dos referenciais, as diretrizes apresentam natureza mandatória e estabelecem os subsídios para a organização das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil, considerando as creches e pré-escolas como locais privilegiados para o cumprimento da função sociopolítica da educação, apontando dentre as implicações desta compreensão o seguinte:

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2009a, p. 6).

Logo, a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, situa-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com a modificação introduzida na LDB em 2006 (que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade), a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

Destacamos ainda a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação, que apresentou dentre os objetivos e metas a serem alcançados na Educação Infantil, até 2010, os seguintes pontos destacados abaixo:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e

segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais.

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), o atual PNE (2014-2024) estimulou como primeira meta o alcance da universalização da Educação Infantil até 2016 para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, além da ampliação da oferta e creches para o atendimento de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estas medidas mostram o avanço das políticas públicas em relação à Educação Infantil, que gradativamente vêm ocupando mais espaço na agenda pública do estado brasileiro conforme nos mostram Marques, Pegoraro e Silva (2019). Os autores destacam ainda o fato destas mudanças apontarem tanto para ampliação da oferta quanto para a “qualidade” na Educação Infantil⁵⁹.

A despeito de representarem um evidente avanço da Educação Infantil na agenda política brasileira, os instrumentos legais deste segmento da educação básica precisam ser alvo de constante reflexão acerca dos impactos que representam na formação das crianças e das instâncias responsáveis pelo cumprimento destas leis. Neste sentido, Flores e Silva (2015) destacam importantes aspectos para nossa reflexão.

A começar pela inserção das crianças de quatro e cinco anos em ambientes excessivamente “escolarizados” (por se tratar de espaços inicialmente pensados para o Ensino Fundamental), chegando à redução na oferta de vagas em tempo integral para as crianças na faixa etária até os 3 (três) anos, conforme as discussões de Flores e Silva (2015), tais situações ocorrem por causa da insuficiência orçamentária de vários municípios.

No “afã” de atender às demandas relacionadas à matrícula obrigatória das crianças a partir dos 6 (seis) anos, acaba diminuindo a oferta para as crianças até 3 anos de idade, uma vez

⁵⁹ Como exemplo, os autores citam iniciativas como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), criado pelo governo federal, demonstrando uma compreensão acerca da necessidade de construir e equipar mais creches e pré-escolas, estruturas indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. Além disso, a inclusão do Proinfância no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2) a partir de 2011 possibilitou o apoio a 6.185 unidades de educação infantil via recursos federais, além das 2.543 inicialmente construídas, o que totalizou 8.728 novas escolas. Mais de 2.500 municípios receberam apoio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para mobiliar de forma adequada os espaços de atendimento às crianças, que também foram beneficiadas pelo investimento do governo federal nas parcerias com universidades públicas para assessoria técnico-pedagógica aos municípios que aderiram ao Proinfância (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 271).

que, nesta faixa etária, a matrícula não apresenta caráter obrigatório. Outro aspecto a ser observado diz respeito ao predomínio das escolas em apenas um turno (na tentativa de ampliar as matrículas), o que prejudica a oferta de vagas em tempo integral.

Por fim, as autoras alertam sobre o aumento dos chamados “convênios” que, ao estabelecerem vínculos entre as escolas públicas e a iniciativa privada, acabam comprometendo a necessária autonomia escolar. Para além das questões pontuadas, o fato é que as tensões relacionadas à entrada no Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade persistem sobretudo por seus aspectos mais “pragmáticos”, conforme o trecho abaixo:

Em nossa experiência como docente de ensino superior, os movimentos mais comuns, no período inicial de implementação das mudanças, foram marcados por alguns reducionismos, tais como os de transformar o novo primeiro ano do Ensino Fundamental em uma repetição do último ano da Pré-Escola ou, em outro extremo, antecipar algumas práticas e atividades que reproduzissem a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos de duração expondo crianças pequenas a processos de abstração mais complexos, sem se considerarem as possibilidades cognitivas e os interesses de sua faixa etária [...] Há que se considerarem os interesses de natureza administrativo/financeira que estiveram presentes no percurso [...] Cabe apenas lembrar que a ideia da ampliação e de uma possível antecipação do ingresso no Ensino Fundamental se fortaleceu, ao longo da vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que previa uma distribuição de recursos exclusivamente para as matrículas nessa etapa informadas no Censo Escolar [...] Algumas análises (Silva, 2010) sustentam que essa teria sido a maior motivação dos dirigentes educacionais para a ampliação do Ensino Fundamental com antecipação do ingresso escolar obrigatório. Além disso, a entrada de crianças aos seis anos já no Ensino Fundamental, sem dúvida, também se constituiria uma política que reduziria a pressão por vagas na Pré-Escola (Flores; Silva, 2015, p. 183-184).

Desta forma, concordamos com os autores já mencionados que, mais do que prescrições legais, é preciso refletir acerca da materialização de uma Educação Infantil verdadeiramente gratuita e de qualidade para todas as crianças. Para além das expectativas dos pais⁶⁰ e da sociedade em geral, é preciso ter em mente que a principal tarefa da Educação é formar sujeitos em sua integralidade:

⁶⁰ Segundo Flores e Silva (2015), outro aspecto que não pode deixar de ser pontuado em todo contexto descrito relaciona-se à “pressão” gerada pelo anseio de algumas famílias em “antecipar” o ingresso de seus filhos no Ensino Fundamental, muitas vezes motivada pelo fato destes já saberem “ler e escrever”, ao que elas pontuam como sendo um erro que “[...] desconsidera as demais dimensões do desenvolvimento da criança privilegiando apenas os aspectos cognitivos, e em certos casos, levando a uma redução dos tempos da infância em prol de uma entrada precoce num tempo de responsabilidades com tarefas escolares pouco adequadas para a formação de crianças pequenas” (p. 184-185).

Propomos, enfim, o estabelecimento de pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que garantam à primeira etapa da Educação Básica o direito ao brincar livremente, sem a transformação da brincadeira em ensino, e à segunda o caráter lúdico das aprendizagens necessárias a uma vida em sociedade plena de possibilidades. Ou, ainda, como lembram Pereira e Teixeira (1998), propomos cumprir a função social de cada uma das etapas da Educação Básica, bem como suas finalidades educativas, por meio de um trabalho pedagógico em que “o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior” (PEREIRA; TEIXEIRA, 1997, p. 90), mas serão sempre complementares e articulados, visando a uma **construção integral e integrada do saber**, sem querer antecipar na Educação Infantil a vivência daquilo que terá seu tempo próprio a seguir nos processos do devir humano (Flores; Silva, 2015, p. 194) (grifo nosso).

Entretanto, conforme já prevista na CF/1988, na LDBN/1996 e no PNE/2014, foi promulgada em 2017 a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Cercado por fortes debates e controvérsias, o documento intenciona a melhoria e o alcance de maior qualidade na educação básica brasileira, objetivando, ainda, um ajuste entre os conteúdos ensinados nos diferentes locais, estados e regiões brasileiras de forma a amenizar as disparidades existentes.

No entanto, conforme vimos expondo até o momento, as disparidades quanto ao atendimento das crianças pequenas foram historicamente produzidas e um bom exemplo disso é o modo como as creches ainda lutam para se desvencilhar do clichê assistencialista a elas vinculado. Tal constatação nos leva a concordar com Flores e Silva (2015) sobre a realidade de um contexto marcado pelas desigualdades sociais, que não serão resolvidas somente com a ampliação do tempo de permanência na escola ou creches.

A BNCC define aquilo que todos os alunos têm o direito de aprender, independentemente da região e do local onde estudem, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. De caráter mandatório, o instrumento passa a ser o referencial para os planejamentos de ensino em todas as etapas do sistema educacional brasileiro.

No que diz respeito à Educação Infantil, a BNCC é estruturada a partir de dois eixos centrais, as brincadeiras e as interações, e está organizada de modo a assegurar os direitos de aprendizagem das crianças (seis no total)⁶¹, e nos campos de experiência. Destaca, ainda, a relação entre o cuidar e o brincar como parte indissociável no atendimento às crianças.

No entanto, embora represente um “avanço” em termos do reconhecimento da Educação Infantil e sua inserção num instrumento regulador que visa nortear as instituições públicas e privadas quanto à oferta de uma educação de maior qualidade e uniformidade nacionais, a

⁶¹ São estes: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e o direito de conhecer-se.

BNCC também apresenta pontos controversos e que necessitam de maior aprofundamento e pesquisas, sobretudo no atendimento às crianças no âmbito da Educação Infantil.

Encarada por vários pesquisadores, gestores, docentes e discentes como uma tentativa de padronização curricular que infringe o direito às diferenças e ameaça a autonomia de escolas e professores, para outros a nova base é um instrumento necessário para a demarcação dos conteúdos e das competências que os alunos têm direito de aprender.

É importante destacar que cabe a cada sistema, rede de ensino e instituição complementar essa base com uma parte diversificada que atenda as especificidades regionais e locais. Nesse sentido, nos parece bastante claro que a BNCC não pretende universalizar uma proposta curricular fechada, mas garantir aos estudantes os direitos igualitários de aprendizagem em um país com tantas diferenças sociais e econômicas. Ao não definir o currículo em sua integralidade, a BNCC garante a autonomia dos professores, pois estes poderão continuar escolhendo os modos de ensinar e a parte diversificada que precisa ser incluída em cada lugar específico. Além disso, o processo de construção do documento seguiu um caminho bastante democrático no sentido de buscar a participação da comunidade em sua discussão e elaboração (Marques; Pegoraro; Silva, 2019, p. 273).

Contrapondo-se aos argumentos acima elencados, Barbosa *et al.* (2018) argumentam que, a despeito das inúmeras discussões, incluindo a disponibilização de consulta pública do documento em sua versão preliminar em setembro de 2015, a segunda versão lançada em maio de 2016 (que evidenciou “alterações profundas” na Educação Infantil), até a terceira e última versão da BNCC promulgada em 2017, não contemplou as discussões ainda em pauta naquelas ocasiões:

A instituição de políticas públicas e nesse caso curriculares se dão em um movimento contraditório de tensões, debates e embates de classes e grupos sociais e que se imiscuem questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Desse modo, pode-se perceber que nesse campo de disputas, a hegemonia dos ideários neoliberais das competências ganha espaço e lugar no campo da educação. E nesse cenário salienta-se a mudança de curso em que a BNCC vinha se constituindo. Apesar de suas contradições e de não alcançar pleno êxito, houve uma tentativa, durante a elaboração das duas primeiras versões, em discutir com alguns segmentos da sociedade. Porém, percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores e entidades sobre a questão curricular, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Barbosa *et al.*, 2018, p. 4).

Como resultado deste contexto, os impactos na formação educacional, sobretudo na Educação Infantil, dizem respeito aos pressupostos vinculados a uma perspectiva mercadológica da Educação, em detrimento de uma formação humana e cidadã, pois,

O modelo curricular expresso, sobretudo na terceira versão da BNCC, está pautado na concepção de “competências” individuais, já utilizada historicamente em textos e projetos que se estruturaram nas conhecidas reformas políticas de formação e gestão e de políticas educacionais na década de 1990, sendo tal concepção referendada na demanda do mercado em detrimento de uma formação ampliada do sujeito. Desse modo, o modelo curricular apresentado fere princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2009), bem como as DCNEI (BRASIL, 2009) (Barbosa *et al.*, 2018, p. 4-5).

No texto deste manifesto do Fórum Popular da Educação⁶², os autores colocam ainda que a BNCC “ênfatisa a cisão entre creche e pré-escola” quando deveriam ser encaradas como instituições cujo atendimento possui caráter coletivo e não individual. Nesta etapa, a formação deve privilegiar a totalidade dos sujeitos em desenvolvimento de suas particularidades⁶³, respeitando as diferentes idades e contextos de cada criança pois,

Considera-se que na educação de crianças de 0 até 6 anos de idade não é possível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil com base em linearidades e de modo instrumental, como encontra-se expresso na BNCC. Pelo que se configura, mantida dessa forma, a BNCC declara-se como forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para opressão das crianças e suas famílias. Da forma como está proposta, a BNCC serve de modo equivocado à proposição de um processo avaliativo e formativo homogeneizador tanto das crianças quanto de seus professores (Barbosa *et al.*, 2018, p. 5).

Em consonância com as análises acima pontuadas, Monteiro, Castro e Herneck (2018) destacam ainda o movimento de “silenciamento” da Educação Infantil na atual BNCC, e após análise do capítulo 3 (que trata especificamente da Educação Infantil) colocam que

⁶² No documento de referência do Fórum Nacional Popular da Educação consta o seguinte: “O Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações sempre pautou sua atuação em defesa da Educação Pública, da Democracia e do Estado de Direito, sem a qual os direitos sociais estão em risco [...]” (2018, p. 6) disponível em: <https://fnpe.com.br/documentos/> Acesso em: 24 de abril de 2024.

⁶³ Neste sentido, mencionamos o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil) cuja representação, presente em todas as unidades da federação, além de contar com mais de 40 regionais, consistem uma articulação nacional, interinstitucional e suprapartidária que atua desde 1999 em defesa do direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de 0 a 6 anos, contando com o apoio de diversos setores da sociedade brasileira que participam desta rede mobilizando pessoas e instituições em defesa da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/> Acesso em: 24 abr. 2024.

[...] foi possível percebermos que esse documento exige uma certa rigidez contraditória e excessiva na descrição dos critérios, competências e objetivos dos conhecimentos descritos. A base desconsidera a produção da diversidade vivenciada por professoras/es e crianças nos cotidianos escolares. Percebemos que a BNCC, traz uma concepção “etapista” do desenvolvimento infantil. Tal fato, fica evidente no momento em que enfatiza a composição do código alfanumérico que corresponde aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (p. 194).

Tal fato comprova a análise já realizada por diversos estudiosos da infância no Brasil, tais como os já citados neste capítulo, sobre a triste realidade de um país ainda desigual e mais preocupado em pensar políticas públicas “contra” a criança, especialmente a pobre e marginalizada, escamoteadas sob o manto da “proteção” e “cuidado”, revelando muito mais a necessidade de “contenção” e “adestramento” contra a “natural” inclinação destas para o crime e a marginalidade “[...] com claras clivagens de classe, cor, gênero e origem” (Freitas, 2016, p. 13).

Entretanto, na tentativa de superação desta realidade, é urgente a reflexão acerca da necessária integralidade do sujeito em formação, sob pena de permanecermos num ciclo vicioso, reproduzindo futuros trabalhadores, “adestrados” para corresponder às expectativas de um mercado cada vez mais desumano e competitivo cujo foco no desempenho não é capaz de formar sujeitos capazes de responder criativamente aos desafios impostos no atual cenário.

Neste sentido, o tópico a seguir traça os pontos onde a trajetória da Educação Integral na formação infantil se aproxima ou não de uma perspectiva verdadeiramente integral.

3.1 Educação Infantil e a formação integral nos marcos regulatórios

Embora o tema seja recorrente no campo educacional brasileiro, a Educação Integral permanece um tema abrangente, associada tanto à formação humana numa perspectiva multidimensional, quanto à ampliação da jornada escolar. Deste modo, é necessário pontuarmos as discussões relacionadas ao tema para delimitarmos de modo mais preciso a “quê” nos referimos ao mencioná-la neste trabalho.

Conforme nos mostra Gadotti (2009), embora a Educação Integral volte a ser debatida no Brasil nos últimos anos, desde a antiguidade esta temática é recorrente.

[...] Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre

de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (p. 21).

Logo, o autor acima mencionado defende a educação integral partindo do princípio de que esta consiste num processo contínuo desde o nascimento, e que acompanha o indivíduo ao longo de sua jornada, acontecendo em todos os momentos e nos mais diversos espaços onde estamos inseridos:

Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre (Gadotti, 2009, p. 22).

O autor pontua ainda que mais do que uma concepção educacional, os pioneiros do movimento Escola Nova defenderam a Educação Integral como um “direito” de todos. Entretanto, ao longo da história educacional brasileira, a “descontinuidade” das ações relacionadas à concretização da Educação Infantil numa perspectiva integral tem sido uma marca desta etapa de ensino.

Tal situação pode ser explicada pelos aspectos já mencionados nos tópicos anteriores a respeito das principais características associadas à Educação Infantil, citadas também por Barbosa *et al.* (2015, p, 96):

Os processos de institucionalização de bebês e crianças pequenas no Brasil são marcados por uma longa história de redutoras distinções que podem ser sintetizadas em duas funções intencionais: a de assistência social (creche) e a de preparação para a escola (pré-escola).

Tais distinções revelam que o atendimento às crianças foi pautado pela oposição entre estes dois modelos de atenção à infância no país, um oriundo da perspectiva “higiênico sanitaria” e outro na aposta do fator educacional para a “modernização” do país. As evidências mais marcantes desta situação são observadas tanto na diferença do tempo de atendimento quanto na oferta de vagas:

A existência de critérios como disponibilização de vagas de turno integral para famílias de classes populares e vagas de turno parcial para famílias de classes médias e altas termina por contribuir para a produção de dinâmicas particulares e desiguais de acesso aos direitos das crianças à educação como princípio primeiro da democracia a partir da manutenção de uma lógica excludente pela especificação entre amparo para alguns e instrução para outros (Barbosa *et al.*, 2015, p. 97).

Apesar de destacarem este cenário, é importante ressaltar que para Barbosa, Richter e Delgado (2015), a mera ampliação da jornada escolar não necessariamente representa uma formação integral no contexto da Educação Infantil conforme as autoras pontuam no texto:

A oferta de educação integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassem a barreira da educação formal/ escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias. **Na educação infantil, o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma educação integral**, aqui concebida como acesso tanto ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância, ou seja, comprometida com a absoluta singularidade de aprender a partilhar a experiência temporal – geracional e intergeracional – de coexistir no mesmo mundo (p. 101-102) (grifo nosso).

Isso significa dizer que, mais do que a ampliação do tempo cronológico de permanência das crianças nas instituições educacionais, é preciso compreender a importância de estabelecer políticas públicas capazes de integrar os diversos setores responsáveis pela garantia dos direitos das crianças a saúde, proteção, educação, cuidado, lazer, esporte e cultura, respeitando as especificidades da infância.

Embora as autoras explicitem que esta integração interdisciplinar não signifique que todos os profissionais técnicos destas áreas necessitem estar presentes nas instituições de atendimento educacional infantil, é preciso compreender que para dar conta da formação infantil numa perspectiva integral e “humana”, cada área deve contribuir para a construção de um projeto político pedagógico capaz de assegurar os direitos das crianças.

É necessário, sobretudo, compreender que o compromisso estabelecido pelos “adultos” responsáveis pela garantia dos direitos das crianças precisa ultrapassar a “fôrma” escolar hierarquizada e que já não oferece mais condições de formar sujeitos aptos a viverem num mundo cada vez mais complexo e desafiador, cujo atual contexto demanda cada vez mais novas formas de “ser e “estar” neste ambiente.

Neste sentido, um importante marco histórico destacado pelas autoras consiste na experiência dos Parques Infantis (PI) realizada por Mário de Andrade na década de 1930 na cidade de São Paulo, cujo objetivo era ofertar um atendimento complementar à escola primária para as crianças oriundas da classe trabalhadora em espaços coletivos, com a presença de adultos e crianças, com o foco principal nas crianças entre 0 (zero) e 6 (seis) anos de idade.

Ao priorizarem atividades lúdicas e de promoção das culturas infantis, os PI possibilitavam às crianças não somente a garantia de uma infância livre de atividades laborais, mas a vivência de experiências com o brincar e o interagir com a natureza, além do contato com as dimensões lúdicas da arte, do folclore e da música.

A diversidade destas atividades, associada aos cuidados básicos com a alimentação, o corpo e a saúde das crianças em geral, mostra que existiam nestes espaços uma “ideia da integralidade” quanto à formação respeitando o tempo da infância e o direito de ser criança,

O projeto dos PI, em sua intenção de ser um complemento à escola, indica que ofertar um tempo ampliado exige que não se faça apenas um espelhamento empobrecedor ou a manutenção da oferta da forma escolar convencional, pois isso não significa trabalhar na dimensão de uma educação integral (Barbosa *et al.*, 2015, p. 101).

Entretanto, as autoras destacam três grandes obstáculos para a implantação de uma política de tempo integral na Educação Infantil no Brasil:

[...] ao nos determos na questão do turno integral nas escolas de Educação Infantil três tópicos emergem como aqueles que consideramos mais significativos para serem revitalizados pela reflexão: articulação entre políticas públicas e formação integral; integralidade pedagógica do projeto educativo; e integralidade das relações no tempo e nos espaços. Consideramos serem essas questões, talvez, três pedras no meio do caminho para pensar uma política de tempo integral como educação integral com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil (Barbosa *et al.*, 2015, p. 99).

Cada uma destas “pedras” está associada às concepções de Educação Infantil que carregam as marcas históricas já mencionadas quanto à oposição entre o cuidado (perspectiva higiênico-sanitarista) e a escolarização precoce com a finalidade de atender às demandas da “modernização” do país⁶⁴.

As maiores evidências destes obstáculos que foram constituindo-se historicamente aqui no Brasil são os modelos mais presentes nas instituições que ofertam tempo integral para a Educação Infantil: “Assistência, escolarização e recreação ou somente a escolarização” (Barbosa *et al.*, 2015, p. 106-107).

Para ultrapassar estes entraves é necessário compreender que o mundo mudou e tornou-se mais complexo, logo, para concretizar uma educação verdadeiramente integral é necessário

⁶⁴ No artigo em tom ensaístico, as autoras buscam explorar as questões relacionadas à Educação integral, tanto no que diz respeito ao tempo quanto às concepções de Educação Integral presente na maioria dos trabalhos examinados em busca exploratória nas plataformas de pesquisa (SCIELO, CAPES) e perceberam que além de ser um tema aparentemente pouco explorado nas pesquisas na área da Educação Infantil, resultando em três “pedras no meio do caminho” para a efetivação de uma educação verdadeiramente integral nesta etapa do ensino.

mais do que “ampliar” jornadas; antes, é preciso que os profissionais envolvidos nesta tarefa repensem os atuais modelos, por vezes “fechados” em si mesmos e com foco em manter os mesmos formatos:

Uma escola de tempo integral, para não correr o risco de se tornar uma instituição fechada, totalizada em si mesma, é solicitada a considerar como parte intensa e extensa de seu projeto educativo a dimensão relacional de abertura tanto ao mundo que está fora quanto ao mundo dentro de seus muros. A tendência na escola infantil, por acolher e abrigar crianças bem pequenas que exigem segurança e proteção, é se constituir em tempos e espaços privilegiados pela contenção à dimensão relacional com a variedade do mundo e seus acontecimentos (Barbosa *et al.*, 2015, p. 108).

Deste modo, as autoras identificam uma problemática a ser repensada no que se refere à formação na Educação Infantil numa perspectiva de integralidade para além do tempo de permanência na escola, uma vez que, para responder aos desafios cada vez maiores da complexa realidade em que vivemos, educar crianças pequenas requer uma integralidade de “fato”, capaz de abranger as múltiplas dimensões de sua existência, incluindo a espiritualidade, embora esta não tenha sido mencionada no texto em questão.

O marco histórico quanto à implantação da Educação numa perspectiva integral apontado por Gadotti (2009) foi a conhecida experiência da “Escola Parque”, idealizada por Anísio Teixeira (1900-1971) em 1950:

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse seu sonho (Gadotti, 2009, p. 23).

Anos mais tarde, à frente do Inep (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa), vinculado ao MEC, ele ainda conseguiu que algumas destas escolas fossem construídas em Brasília, mas o plano não foi adiante conforme pensado inicialmente⁶⁵. O projeto original acabou sendo

⁶⁵ Conforme nos mostra Gadotti (2009), no final da década de 1950, a construção de 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília, como parte do plano educacional da nova capital.

“desfigurado”, conforme palavras do próprio professor Anísio Teixeira uma vez que a demanda pelo aumento no número de matrículas ocasionou a supressão do tempo integral.

Na análise de Gadotti (2009) sobre a experiência das Escolas-Parque em consonância com a reflexão de Pereira (2009, p. 42-43) por ele mencionada, embora por vezes os protagonistas destas iniciativas sejam os mesmos e tenham como alvo a mudança ou a ruptura dos velhos paradigmas que mantêm a escola como privilégio de poucos, acabam fracassando pelo fato de ainda permanecer como marca da educação brasileira uma larga oferta (de baixa qualidade) para as camadas populares.

Outra referência destacada por Gadotti (2009) foram os chamados Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) idealizados por Darcy Ribeiro (1922-1997) implantados durante o primeiro governo de Leonel Brizola⁶⁶ (1983-1987) no Estado do Rio de Janeiro. Estes Centros retomaram o antigo projeto de escola pública em tempo integral do professor Anísio Teixeira⁶⁷, com o objetivo de formar a criança em sua integralidade:

Trata-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc. O projeto arquitetônico é do arquiteto Oscar Niemeyer. A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação (Gadotti, 2009, p. 25).

Podemos observar que a jornada ampliada aparece como condição fundamental para que uma formação integral da criança fosse viabilizada. Para Lúcia Velloso Maurício (2004, p. 43),

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (*apud* Gadotti, 2009, p. 25).

Ainda conforme a mesma autora, com foco no desenvolvimento das capacidades consideradas básicas para inserção das crianças na sociedade letrada em condições de maior

⁶⁶ Leonel Brizola (1922-2004).

⁶⁷ Vale salientarmos que juntos, Darcy Ribeiro e o professor Anísio Teixeira, fundaram a Universidade de Brasília (UNB) em 21 de abril de 1962.

“equidade”, os Cieps contavam com uma concepção pedagógica cujo foco era o aluno e sua bagagem cultural, que necessariamente deveria ser considerada.

Logo, o processo de aquisição quanto ao domínio da leitura e da escrita, bem como o dos cálculos, considerava a criança entre a 1ª e a 4ª séries público-alvo dos Cieps, como um sujeito que já contava com um repertório cultural amplo para sobreviver em meio à realidade em que vivia. Porém, assim como aconteceu com as Escolas-Parque, os Cieps foram interrompidos durante a gestão do governador Moreira Franco⁶⁸ no Estado do Rio de Janeiro, sendo retomados 10 anos depois com o retorno de Leonel Brizola para um segundo mandato em 1994.

Antes disso, em âmbito federal, Gadotti (2009) pontua que durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) os Cieps foram retomados “com o apoio direto de Leonel Brizola”. Entretanto, o projeto ganhou um maior aspecto assistencial e mudou de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs)⁶⁹:

Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário (Gadotti, 2009, p. 27).

Com o impeachment de Fernando Collor de Melo em 1992, por crime de responsabilidade fiscal, Itamar Franco (1992-1994) retoma a iniciativa que muda novamente de nome, passando a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (Caics).

Ao analisar a trajetória histórica da Educação de Tempo Integral no Brasil, Jaime Giolo (2012, p. 91) afirma que embora exista a “tese” de que esta modalidade educacional teve presença precária e restrita aqui no Brasil, o fato é que ela jamais fez parte das políticas públicas educacionais “gerais” do país. Na sequência, Giolo (2012) pontua que para além de nunca ter

⁶⁸ Em nota de rodapé, Gadotti afirma que “O projeto de Leonel Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do Estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto, tentado desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma “rede paralela” de ensino no estado” (2009, p. 25).

⁶⁹ “Os Ciacs, com aproximadamente 4 mil m² de área construída, tinham o mesmo custo (US\$ 1 milhão) por unidade e atendiam, aproximadamente, o mesmo número de crianças de setecentos e cinquenta a mil. O primeiro Ciac foi inaugurado em novembro de 1991, na Vila Paranoá, na periferia de Brasília” (Gadotti, 2009, p. 26-27). Ainda conforme o mesmo autor, a meta inicial era de construir 5 mil Ciacs até o final do mandato de Collor (1994) em parceria com estados e municípios, o que foi inviabilizado após o seu impeachment.

sido alvo de uma política pública educacional efetiva, a Educação em Tempo Integral no Brasil “sempre” existiu para as classes dominantes:

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (p. 91).

Somente após os impactos causados pela industrialização e a conseqüente urbanização é que a demanda por mais vagas nas escolas aumentou, e com isso os turnos passaram a ser reduzidos a um único período (manhã ou tarde). Tal fenômeno atingiu as escolas de modo geral embora ele pontue uma importante distinção relacionada às crianças da “elite”:

Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, teatro, etc.) [...] Além disso, os contextos social e profissional das classes A e B têm vasos comunicantes, e de mão dupla, com a cultura escolar, o que faz com que a família, mas não apenas ela, dissemine por meio até das relações espontâneas e cotidianas, conteúdos típicos da escola e, por sua vez, empurre, facilmente, seus saberes (e suas demandas por determinados saberes) para dentro da sala de aula. A escola, nesse meio, é ‘naturalmente’ de tempo integral (Giolo, 2012, p. 94-95).

Em outras palavras, o autor aponta para o outro lado da “dinâmica excludente” mencionada por Barbosa *et al.* (2015), ao discorrer sobre a prevalência das vagas em instituições de turno integral (em geral, creches) para as crianças das classes populares, e as vagas de turno parcial para as famílias de classe média e alta, com foco mais voltado para a “instrução”.

Embora destaquem lados diferentes da mesma temática, é curioso observarmos que a “naturalização” do tempo integral apareça nas duas análises, evidenciando a mesma contradição que caracteriza a Educação Infantil no Brasil. Se, por um lado, Barbosa *et al.* (2015) mencionam que

A ausência do descritor “tempo integral” nas produções relativas à Educação Infantil demonstra ser o tema uma característica não discutida suficientemente no contexto brasileiro. Como se o parâmetro de oferta de Educação Infantil, e o modelo “escola de Educação Infantil”, carregasse em si a possibilidade mesma de escola de tempo integral, não sendo essa característica observada como uma variável analisável. Há, portanto, uma compreensão tácita dessa característica que a naturaliza (p. 99).

Por outro lado, Giolo (2012) mostra que a naturalização do tempo integral, de fato “produtivo” (ou seja, com verdadeira formação complementar às aulas), sempre aconteceu para os filhos da elite, pois a despeito da duração da jornada escolar, estes sempre tiveram acesso a uma formação em tempo integral por meio das inúmeras atividades de formação complementar, fato também destacado por Gadotti (2009, p. 32):

As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. A **escola privada** das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado à sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô etc. (grifo do autor).

Logo, podemos compreender que, para além do fator “tempo”, é preciso considerar os múltiplos aspectos envolvidos na formação integral, uma vez que a ampliação da jornada por si só não necessariamente resulta em uma educação de qualidade, chegando mesmo a acentuar as oposições excludentes e que perpetuam as desigualdades entre as crianças mais pobres e as de melhor condição socioeconômica:

Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo [...] Subjacente aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos que vivem do trabalho braçal importa que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas pobre e deficientemente, para alfabetizar e em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. Esta estrutura foi tão solidamente montada e reproduzida que, no Brasil, mesmo perante a introdução e a posterior ampliação do ensino obrigatório ou mesmo perante a proibição do trabalho para as crianças até a idade de 16 anos, a escola dos pobres, ainda hoje, não consegue fazer muito mais do que alfabetizar (Giolo, 2012, p. 95).

Diante do exposto, concordamos com Gadotti (2009) a respeito da necessidade de repensar os parâmetros acerca da Educação Integral, sobretudo na escola pública, para que esta seja de fato “integral, integrada e integradora”⁷⁰ como ele pontua considerando que

As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis (p. 33).

⁷⁰ “Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade”.

Para tanto, é preciso ajustar a compreensão acerca do papel social da escola, que não pode e nem deve assumir a tarefa de suprir todas as lacunas relacionadas às políticas sociais; antes, ela deve cumprir “bem” o seu papel (que é o de ensinar), pois,

Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos Cieps para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade. Os Cieps foram criados, tanto no Estado quanto no Município do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e de 1990, como um “Programa Especial de Educação”. Neste caso, o adjetivo “especial” qualifica o tipo de programa implementado com o objetivo de atender crianças provenientes de famílias de baixa renda, sem o qual estariam condenadas à exclusão social. O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais (Gadotti, 2009, p. 30).

Por isso, não somente os Cieps, mas também os Ciacs e os Caics foram duramente criticados por educadores tais como Giolo (2012), que vê nestas experiências “efêmeras e eleitoreiras” nada mais do que propagandas políticas. No entanto, Gadotti (2009) destaca que, para os “promotores” destas iniciativas, elas representaram uma verdadeira revolução no ensino.

Todas elas apresentaram como aspecto comum a oferta de uma educação integral possível a partir da jornada ampliada para o desenvolvimento de diversas atividades assistidas, evidenciando a estreita relação entre o tempo e a concepção de Educação Integral que, conforme as discussões pontuadas, diz respeito a uma concepção de ser humano para além da perspectiva redutora que exalta os aspectos cognitivos ou somente os afetivos, pois,

A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (Gatti *apud* Guará, 2006, p. 16).

No entanto, para Giolo (2012, p. 95), o tema da Educação Integral ainda está distante do que seria o esperado, considerando que somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 art. 34, parágrafo 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Mais adiante, no art. 87, parágrafo 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de tempo integral”, ao que Giolo comenta:

No primeiro dispositivo, o advérbio ‘progressivamente’ confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: ‘a critério dos sistemas de ensino’. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse ‘progressivamente’. Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão ‘serão conjugados todos os esforços’. Quais esforços? De quem? A partir de quando? [...] (Giolo, 2012, p. 65).

Considerando essas questões, o autor pontua que a falta de maior objetividade quanto ao tema da Educação Integral fica evidente na política que se seguiu à LDB, no caso o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), uma vez que não previa nenhum valor diferenciado para os estudantes em tempo integral e os demais (um valor de custo-aluno baixo, conforme ele mesmo destaca).

No entanto, Giolo (2012) pontua que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, abordou o tema da educação em tempo integral inúmeras vezes incluindo a Educação Infantil:

Reivindicou essa modalidade para as crianças oriundas das camadas sociais mais necessitadas (**não só para o Ensino Fundamental como faz a LDB, mas também para a Educação Infantil**), que seja desenvolvida preferencialmente na mesma escola e que cumpra uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas. O PNE por certo, foi muito mais enfático do que a LDB ao estabelecer a necessidade de educação de tempo integral, mas também foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas. Continuou preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas (p. 96) (grifo nosso).

Somente a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), uma nova etapa iniciou de forma efetiva por meio de um “processo real e amplo” (de dimensões nacionais) de implantação da escola de tempo integral.

Embora o autor pontue que ainda não houve implementação de modo satisfatório, as escolas de Educação em Tempo Integral receberam a partir do Fundeb valores diferenciados para as escolas com jornada integral e parcial em todas as etapas da Educação Básica; além do incentivo, foram estabelecidas as condições para tornar este objetivo real.

Desde sua promulgação, a LDB 9394/96 passou por inúmeras alterações por meio de emendas e leis complementares. Atualmente, na 6ª edição, observamos que os artigos mencionados por Giolo (2012) seguem com a mesma redação por ele citados, mas no que diz respeito à Educação Infantil, observamos que não somente a seção que trata deste segmento conta com mais detalhamento para sua organização, como também, insere a expansão da

jornada, conforme o III parágrafo do art. 31 “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”.

Mais do que uma previsão para o futuro ou num longo prazo, são nos marcos regulatórios subsequentes à LDB, tais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e mais recentemente na BNCC, que a formação integral desde a infância ganhou maior densidade.

Ainda que apareça de forma mais geral, a importância de educar proporcionando o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos está prevista no art. 29 da atual versão da LDB, com a única diferença relacionada à idade (inicialmente, crianças até os 6 (seis) anos, conforme a versão de 1996), e agora até os 5 (cinco) anos⁷¹.

Dois anos depois da LDB 9394/96, a publicação dos RCNEI (1998) evidenciou uma concepção de criança alvo dos esforços de todos os profissionais presentes nas creches e pré-escolas do país para o seu desenvolvimento integral por meio da integração entre os eixos de trabalho sugeridos nos dois âmbitos propostos (Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo):

O desenvolvimento **integral** depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (Brasil, 1998. vl 1, p. 24) (grifo nosso).

Todavia, embora tenha representado um avanço para a época, as RCNEI podem ser caracterizadas mais como “orientações” quanto aos conteúdos e objetivos de aprendizagem na Educação Infantil, sem tornar a criança e sua identidade o foco principal da aprendizagem, ou seja, mesmo apontando para o desenvolvimento integral, mantêm a criança numa posição de “resposta” a um estímulo externo dados pelos adultos que nas instituições de ensino são os professores.

Somente com a publicação das DCNEI em 2009, a visão relacionada à criança é ampliada e ela se torna o foco principal da aprendizagem, uma vez que o documento apresenta uma concepção da criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura, construindo sua identidade pessoal e coletiva por meio de brincadeiras, imaginação e fantasia.

Além da natureza mandatória, as DCNEI revelam uma concepção de criança que deseja, aprende, observa e experimenta, sendo capaz de narrar e questionar construindo assim sentidos

⁷¹ Esta mudança ocorre a partir da publicação da emenda constitucional de nº 59 em 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a Educação Infantil a partir dos 5 (cinco) anos de idade, conforme já mencionamos.

sobre a natureza e a sociedade. Logo, o currículo proposto apresenta a seguinte definição no Art. 3:

[...] Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o **desenvolvimento integral** de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009a, p. 19)⁷² (grifo nosso).

A concepção pedagógica que fundamenta o currículo proposto tem por objetivo promover uma formação que possibilite a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade” cujos compromissos devem ser com a “[...] ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2009a, p. 19)⁷³.

Logo, o documento evidencia a necessidade de uma formação que considere todas as dimensões da criança, superando a fragmentação, seja do sujeito em formação, seja do currículo marcado pelas antigas “grades curriculares” com os conteúdos organizados por disciplina, informando o que seria “ensinado” pelos professores. Neste antigo modelo, por vezes os temas propostos sequer apresentavam conexão entre as diferentes disciplinas.

Portanto, ao propor a organização curricular e as práticas pedagógicas a partir de dois eixos centrais (interações e brincadeiras), as DCNEI revelam a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Mas, embora as perspectivas relacionadas à formação da criança evidenciem a importância do aprender a ser e a conviver no mundo e com sua diversidade, a espiritualidade não aparece como uma das dimensões a integrar este contexto.

Deste modo, compreendemos que embora mencionem a integralidade como fator necessário para a qualidade da formação na Educação Infantil, os marcos regulatórios citados até então partem do pressuposto de que o “tempo” é o fator determinante na compreensão da Educação Integral, motivado especificamente por questões socioeconômicas relacionadas à desigualdade social que marca o contexto brasileiro.

⁷² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

⁷³ Princípios descritos no Art. 6, onde são descritos os princípios Éticos, Políticos e Estéticos que devem orientar as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil (Brasil, 2009a, p. 19)

Tanto é assim que ao consultarmos o primeiro volume da série publicada em 2009 pelo MEC⁷⁴, a fim de fornecer subsídios para um debate nacional sobre a Educação Integral, podemos ver o seguinte:

[...] Este texto provoca o diálogo por meio da pergunta: por que Educação Integral no contexto brasileiro contemporâneo? [...] Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza (Brasil, 2009b, p. 10).

Embora mais adiante o texto pondere outras questões que justifiquem a amplitude do quadro conceitual em função da necessidade de promover uma Educação que considere e valorize as diferenças bem como os processos de globalização em curso no mundo e todas as mudanças associadas a estas condições, o fato é que as desigualdades socioeconômicas seguem como principal argumento para a implantação de uma escola em tempo integral,

Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil (2009b, p. 10).

O cenário pontuado revela que, embora não se trate de retirar o pobre da escola, ou mesmo patologizar a pobreza, o fato é que é necessário levar em consideração a complexidade dos fatores que compõem a estrutura social brasileira e seus elementos políticos e econômicos e os consequentes impactos para o sucesso e/ou fracasso da educação (especialmente nas redes públicas).

Este cenário explica o enfoque na ampliação da jornada escolar como forma de tentar minimizar tais dificuldades, ainda que não concretize a formação integral contemplando a espiritualidade o que, conforme proposto neste trabalho, é possível acontecer desde a Educação Infantil, independente da jornada escolar (carga horária) da criança na instituição escolar (seja creche ou escola).

⁷⁴ Série Mais Educação: EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE NACIONAL. MEC, 2009.

No mais recente documento publicado, a BNCC (2018, p. 7), logo no texto introdutório, lemos o seguinte:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral** e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (grifo nosso).

Entretanto, no capítulo em que detalha os aspectos relacionados à Educação Infantil, verificamos que, assim como nas DCNEI, o desenvolvimento integral numa perspectiva humana é mencionado sem contemplar a espiritualidade. A BNCC mantém e reforça a concepção da criança como protagonista não só da aprendizagem no âmbito escolar, mas em todos os contextos dos quais faz parte.

Organizado em diversas áreas do conhecimento, o foco está direcionado à garantia dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem estruturados de forma a favorecer um diálogo entre estes direitos e as diferentes linguagens por meio da integração dos campos de experiência propostos, com o objetivo de superar a fragmentação.

Considerando o histórico do atendimento à infância no Brasil, marcado por avanços, retrocessos e tensões, é preciso ainda destacar a divergência existente entre o que está descrito na lei e a efetivação das políticas públicas para esta etapa, pois, “[...] embora a legislação considere a criança como sujeito de direito, a política se configura de maneira complexa e diferente, resistindo ao que está expresso nas leis” (Monteiro; Castro; Herneck, 2018, p. 198).

Deste modo, dentre as críticas à BNCC para a Educação Infantil, a sistematização de conteúdos mínimos que devem ser alcançados ao final de cada etapa seria a de evidenciar uma perspectiva de desenvolvimento homogêneo e linear: “Segundo a base, podemos problematizar que a mesma não parece nortear as/os professoras/es, mas apresentar objetivos em que TODAS as crianças devem aprender até os cinco anos de idade” (Monteiro, Castro e Herneck, 2018, p. 205).

Em consonância a esta crítica, Barbosa *et al.* (2018) afirmam que, além da fragmentação evidente na proposta de “seriação de atividades conforme as diferentes idades”, a estruturação da BNCC acaba promovendo a separação entre creche e pré-escola, priva as crianças de uma formação integral pois,

O modelo curricular expresso, sobretudo na terceira versão da BNCC, está pautado na concepção de “competências” individuais, já utilizada historicamente em textos e projetos que se estruturaram nas conhecidas reformas políticas de formação e gestão e de políticas educacionais na década de 1990, sendo tal concepção referendada na demanda do mercado em detrimento de uma formação ampliada do sujeito (p. 4).

Embora reconheçam a necessidade de tratar as crianças de acordo com as especificidades de suas vivências e idades, isso não pode acontecer de modo a privá-las do convívio entre si ou sem a devida atenção à diversidade das “infâncias”, incluindo as crianças que possuem alguma deficiência.

Outro ponto polêmico da BNCC diz respeito à separação das crianças e sua categorização em grupos conforme a idade. Até os 18 meses são “bebês”, o que as priva da titulação de “crianças” e ainda incentiva a manutenção do atendimento com predominância da assistência social para as crianças entre 0 (zero) a 3 (três) anos, no caso das que são oriundas das camadas sociais mais desfavorecidas, ou as redes privadas para vivenciarem uma mera ampliação da abordagem do tempo regular.

Portanto, concordamos com Gadotti (2009) que, para a efetivação de uma política pública voltada para a promoção da educação integral, é preciso considerar não somente a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, mas também a importância e manutenção da autonomia de cada escola, sem atropelar os processos formativos, a fim de formar crianças em sua totalidade, seja na modalidade escolar com jornada ampliada e/ou reduzida.

Mas, diante de tal desafio educacional, social e político, como e de que modos é possível pensar a formação das crianças numa perspectiva integral? Além de compreendermos a importância da integralidade incluindo a espiritualidade, precisamos ter em mente que para dar conta deste complexo contexto é necessário investir em novas abordagens do conhecimento.

Logo, concordamos com Gadotti (2009, p. 35) ao pontuar que, embora a “exiguidade” do tempo seja um dos fatores que causam o baixo rendimento escolar nas escolas brasileiras, acreditamos que formar numa perspectiva integral requer um olhar para o sujeito em sua totalidade, seja em jornada parcial ou ampliada: “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (p. 37).

Acreditamos que a inserção da espiritualidade no contexto escolar desde a Educação Infantil possibilite uma Educação cuja formação proporcione mais do que o alcance dos “Direitos de aprendizagem”; antes, seja capaz de reinventar e ressignificar as creches e pré-escolas por meio de uma abordagem complexa.

Independente do “tempo”, a Educação Infantil pode propiciar qualidade sociocultural e ser encarada de forma integrada, tendo em vista o “todo” que envolve os sujeitos nela presentes, sejam crianças ou professores. Para isso, é preciso operar com novas chaves de compreensão da realidade capazes de mover antigos paradigmas, dentre os quais destacamos, a seguir, a multidimensionalidade e a complexidade.

3.2 Complexidade e multidimensionalidade na abordagem da educação integral

Na obra “Os fundamentos da Educação: Ensinando crianças em uma sociedade diversificada”, Gonzales-Mena (2015) discute pontos considerados fundamentais para levarmos em conta ao nos envolvermos na árdua tarefa de “ensinar” crianças. Embora o título pareça nos remeter aos velhos “manuais” com suas fórmulas pré-moldadas e prontas para mera execução, ela destaca o seguinte:

A “criança inteira” é um conceito importante neste livro. Apesar de algumas vezes nos focarmos na mente, no corpo ou nos sentimentos das crianças, não podemos separar uns dos outros: a criança funciona como um todo [...] Para ensinar a criança como um todo, a educação infantil deve oferecer um currículo holístico. Em vez de separar matérias ensinadas em momentos distintos, o processo de ensino–aprendizagem ocorre de maneira holística ao longo do dia (p. 6-7).

Ciente de que, para além dos currículos propostos (e muitas vezes impostos de forma vertical), o chamado currículo oculto está em plena execução no interior das instituições escolares, mesmo as que atendem ao público infantil, a autora alerta que “a criança é um ser holístico”, o que requer uma abordagem que favoreça tanto o ensino quanto o desenvolvimento.

Entender que o que acontece em uma determinada área do desenvolvimento afeta as outras, pois o cérebro funciona como uma unidade central de processamento de dados os quais se encontram todos conectados, é fundamental para o planejamento de atividades que não foquem apenas nos objetivos intelectuais, mas alcancem corpo, emoções e todas as dimensões da criança.

Em outras palavras, Gadotti (2009) nos mostra que um dos princípios basilares na formação do sujeito em uma perspectiva multidimensional é o da integralidade, que diz respeito à totalidade e encontra fundamento teórico a partir das proposições de Morin e Le Moigne (2000) e Morin (2003a, 2003b) sobre a “teoria da complexidade”.

Em face das grandes e drásticas mudanças que vêm alterando as configurações do mundo e da atual conjuntura global (pandemia, guerra, crise climática e recessão econômica),

não é mais segredo para ninguém que nossas formas de “ser” e “estar” no mundo estão sendo constantemente afetadas e alteradas em sua estrutura.

Desde as antigas “certezas” que herdamos do Iluminismo e seu aparente triunfo da razão e da ciência, todas as estruturas onde construímos a base do chamado “ocidente” vêm sendo uma a uma postas em cheque diante das dificuldades que todos nós enfrentamos para encontrar soluções para os grandes dilemas que nos afligem.

Cada vez mais, precisamos lidar com a incerteza e a imprevisibilidade e conforme pontuado por Maria Cândida Moraes (2015, posição 134 do Kindle), as várias “emergências e necessidades de transcendência” para as quais a humanidade não estava preparada, não encontram ferramentas cognitivas capazes para a resolução destes desafios no pensamento forjado a partir da lógica tradicional que ela denomina como binária (certo ou errado, falso ou verdadeiro).

Logo, considerando este contexto, compreendemos ser necessário que a educação do sujeito privilegie uma formação capaz de fornecer bases que fortaleçam o espírito e não somente o intelecto capacitando-o a lidar com a complexidade dos problemas comuns à nossa espécie, além de minimizar os impactos negativos deste cenário caótico em que nos vemos inseridos.

Mais do que crianças capazes de decodificarem o sistema alfabético de escrita na Língua Portuguesa ou que tenham amplo domínio na área do raciocínio lógico matemático, é necessário formar crianças capazes de enfrentar as incertezas inerentes às modificações de um mundo onde cada vez mais vemos o “progresso cego e descontrolado do conhecimento” (Morin, 2003b, p. 14).

Se por um lado os inegáveis avanços da tecnologia e da ciência proporcionaram a melhoria de vida por meio do acesso a mais informações, estas são divulgadas em um ritmo acelerado e que compromete nossa capacidade de contextualizá-las e aplicá-las de modo efetivo. Associado a este cenário, o triunfo da tecnologia e do cientificismo corroem nossa humanidade em seus elementos constitutivos,

A existência de uma civilização mundial insensível ao problema da fome e das guerras, já que a geografia da pobreza, da miséria e da intolerância ética e religiosa expande-se cada vez mais. De um modo geral, estamos ficando a cada dia, mais insensíveis em relação ao sofrimento humano e nos acostumamos, muito rapidamente, com o aumento da violência, com a face destruidora da corrupção dos bons costumes e a falta de ética (Moraes, 2015. Posição 170 do kindle).

Portanto, são nas reflexões de Morin e Le Moigne (2000) e Morin (2003a, 2003b e 2011) que encontramos pistas que nos provocam a pensar para além do conhecimento disciplinar,

unilateral e por vezes reducionista da realidade, operando a partir de uma chave de compreensão da realidade para além da fragmentação disciplinar, até porque este modelo mostra que “não dá conta” de realidades e desafios cada vez mais “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (Morin, 2003a, p. 13).

Ao descrever a necessidade do pensamento complexo, Morin (2011) nos chama atenção para o fato de ainda vivenciarmos a “infância do espírito humano” e descreve o que classifica como “patologia do pensamento contemporâneo”, oriundo da excessiva simplificação instaurada na física do século XVII ao XIX e que nos levou a fragmentar os fenômenos e os objetos.

A antiga patologia do pensamento dava uma vida independente aos mitos e aos deuses que criava. A patologia moderna do espírito está na hipersimplificação que a torna cega perante a complexidade do real. A patologia da ideia está no idealismo, onde a ideia oculta a realidade que se encarrega de traduzir e se considera como a única real. A doença da teoria está no doutrinário e no dogmatismo, que fecham a teoria sobre ela própria e a petrificam. A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe nem que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade se encarrega de dialogar com o irracionalizável. Estamos ainda cegos perante o problema da complexidade (Morin, 2003b, p. 22-23).

As consequências disso se refletem numa visão de mundo classificatória, analítica e reducionista, onde os fatos e fenômenos para serem compreendidos necessitam ser isolados. Tais operações de pensamento não podem dar conta do atual “emaranhado” que atravessamos no mundo. Portanto, ao descrever no que consiste o chamado “pensamento complexo”, Morin pontua que

[...] À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza (Morin, 2003b, p. 20).

Esta descrição explica os motivos pelos quais os conhecimentos “científicos” num contexto idealista clássico sempre perseguiram o alcance de uma ordem perfeita, capaz de ordenar a aparente complexidade dos fenômenos. Contudo, ao ordenar, clarificar, distinguir e classificar, buscando ultrapassar as incertezas, o que acabou ocorrendo foi o que Morin (2003a; 2003b) chama de “inteligência cega”.

Tal cegueira provocou não só a fragmentação dos conhecimentos, mas principalmente, tolheu a capacidade dos indivíduos de refletir e discutir estes conhecimentos, mas apenas de “registrar” ou simplesmente “armazenar” em memórias artificiais, mas não aplicar tais conhecimentos para ressignificar, modificar ou mesmo resolver os dilemas em que nos vemos mergulhados desde o século XX e que se agravam neste início de século XXI.

Com isso, a superespecialização do conhecimento e o surgimento de vários “especialistas” competentes em seus compartimentos, mas cuja lógica mecanicista se estende aos demais domínios da vida, tornou-se a marca de gerações cada vez mais incapazes de contextualizar o que sabem em prol da resolução de problemas cada vez mais complexos, e que dizem respeito à condição humana.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários se tornam os problemas, mais impensáveis eles se tornam (Morin, 2003^a, p. 14-15).

Portanto, mais do que sugerir novos “roteiros” ou manuais a serem seguidos, Morin destaca os aspectos relevantes a serem observados para os necessários ajustes de “rota”, de modo que os sujeitos em formação (seja nas escolas ou nas universidades) recuperem a capacidade de “ligar” as múltiplas dimensões da realidade onde estão inseridos, evitando o “acúmulo de informações” que não se transformam em habilidades práticas para a resolução de problemas.

Para formar sujeitos aptos a resolverem questões complexas como as que envolvem as atuais problemáticas em curso no mundo, é preciso que a Educação favoreça a “aptidão geral da mente” de modo que os indivíduos sejam capazes de pensar e colocar em contexto os conhecimentos de modo que encontrem as respostas aos múltiplos desafios que se colocam diante deles na atualidade.

É preciso estimular a “inteligência geral” cujo maior fator de impulso, a criatividade típica da infância e adolescência, por vezes é “aniquilada pelo modelo instrucional que converte crianças em “alunos”, ao sufocar o exercício da dúvida que, segundo Morin (2003^a), é fermento das interrogações que promovem o pensamento crítico.

Em outras palavras, Aires (2013), ao problematizar este cenário afirma que,

Quando os países alcançam um nível de desenvolvimento em que as crianças recebem todas as garantias de seus direitos básicos, surgiram novas instâncias do abandono que, quase sempre, estão incrustadas no drama da escolarização. Não me refiro, aqui, à ausência de escola, mas à esmagadora presença da escola que escraviza a infância. Quanto mais ‘eficientes’ as escolas, menos as crianças contatam suas intuições mais profundas e recriadoras (p. 31).

Para o autor, esta situação remete a questões mais profundas e que podem ser melhor compreendidas a partir das bases mitológicas que recaem sob a infância ao longo de sua trajetória histórica e revelam um peso acerca desta no inconsciente cultural, que salvo raras exceções⁷⁵, vêm mantendo as crianças relegadas ao que ele classifica como “esquecimento de si próprias”, fato que o motivou a pesquisar sobre o tema da infância sob a ótica das Ciências da Religião⁷⁶,

Historiadores como Philippe Ariès, Peter Stearns, Mary Del Priore, Julita Scarano, Fabio Pestana Ramos e tantos outros, têm demonstrado a fragilidade e exposição das crianças, ao longo dos mais diversos períodos da humanidade. Desde culturas caçadoras e agrárias, sociedades primitivas, civilizações clássicas, toda a Idade Média europeia, Brasil colonial,

⁷⁵ Dentre estas exceções, o autor menciona algumas: “Antigas civilizações nos indicam pistas de uma pedagogia para o florescer do espírito, como os indianos e os gregos. Populações pré-colombianas deixaram seus vestígios em povos que ainda, nos dias atuais, habitam a floresta amazônica ensinando a seus filhos a língua dos pássaros. Povos nativos americanos que educavam suas crianças em cosmogonias de vida uníssonas com a natureza. Africanos e suas dinastias orais de conhecimento tribal e ciência experimental da natureza. Alguns iogues, até o início do século XX, e seus heremitérios para crianças, vivas comunidades de intensa vida cultural nutrida por música de ruptura métrica, poesia transcendental, e horas de profundo cultivo ao silêncio. Rabindranath Tagore e sua escola ‘Porto de Paz’, numa Índia colonial, criou campos livres de cultivo estético para as crianças. A Pedagogia Waldorf, nos anos de 1920, com Rudolf Steiner abrindo uma ciência das imagens, propõe-se a nutrir o alargamento do ser pela imaginação. As exceções acima citadas, dentre muitas outras existentes [...] denotam um legado de sabedoria que alguns movimentos culturais isolados (e não civilizacionais) desenvolveram em torno das crianças. Mas essas solitárias emergências não curaram a incisão simbólica na alma do homem: a infância. Cada época e povo, com suas próprias concepções do que é a criança, impuseram-lhe um padrão de comportamento e instrução (Aires, 2013, p. 28-29).

⁷⁶ Na dissertação intitulada “O brinquedo e a imaginação da terra: Um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo” (PPGCR- UFPB), Aires (2013) buscou dar fundamento e sentido para a imaginação do brincar no estudo do sagrado partindo do “*Illud Tempus*” (tempo de agora e de sempre) mas pontuando que apesar das ilações possíveis com a conceituação de Mircea Eliade (2001), seu estudo parte do pressuposto do sagrado como condição estruturadora da consciência em diálogo com a abordagem dos sonhos discutida por Jung, o que possibilitou encontrar um “esteio” para investigar a produção da criança pelo campo do sagrado: “Ciências da Religião, aqui, é investigação do sagrado como componente intrínseco da capacidade imaginária da criança, de seu dom – específico desse tempo da vida- de viver no poder mágico das imagens do qual o adulto é caído. Assim, a realidade numênica em que a criança vive e que é notória em seus sentimentos de medo, assombro e admiração de realidades anímicas que ela sabe existir – e não simplesmente crê, mas é convicta de que existem – é própria dessa base inata da psique no sagrado [...] essa base não só estrutura passivamente a criança, como receptora ingênua de impressões fantasiosas, mas é ontológica, portanto a impulsiona. Uma pulsão de investigação incessante da vida e das substâncias materiais como terrenos de transcendência. E como demonstramos, a investigação da criança não é, apenas, inocente ou idílica, em um Édem sem a dor, mas recheada da duplicidade simbólica e sua pedagogia de existência” (p. 49).

Portugal quinhentista, séculos que prenunciam a modernidade, sociedades ideológicas com as comunistas e tipos diversos de ditaduras, desde as tribais em etnias africanas, até as comunidades de guerrilheiros e hegemonias religiosas, vivem uma estranha tendência a condenar as crianças ao esquecimento de si próprias. Mesmo colocando-as em suas prioridades de desenvolvimento econômico, perpetuação da espécie, modulação educacional, doutrinação política/religiosa, sanitarismos preventivos, ou clientes de um amplo mercado de consumo, parece na realidade estarem reproduzindo um permanente ciclo de distanciamento da criança (Aires, 2013, p. 27-28).

Deste modo, o autor demonstra uma compreensão da criança para além do “esquecimento” e distanciamento inerentes à sua condição e as coloca no centro de sua investigação por meio da principal atividade de transcendência realizada por elas: a brincadeira no ambiente natural (natureza) uma vez que é neste cenário onde

meninos e meninas estão em contato direto com uma base elementar, que nutre o simbolismo do sagrado desde tempos remotos, permitindo, assim, que a imaginação encontre seu espelho, pois a imaginação é a continuação anímica da natureza. Assim, as narrativas do brincar, em sua grande maioria, demonstraram confluir para o conjunto simbólico da imagem da ‘Alma do Mundo’ que, em sua raiz, une a ideia do sagrado ao belo (Aires, 2013, p. 49).

Assim, ao apontar para o potencial da imaginação no processo de desenvolvimento da criança que, lentamente vai amadurecendo da “vontade que sonha” para a “vontade que pensa”, Aires (2013) destaca que as práticas escolares ao tentarem “induzir” uma maturação para que elas possam lidar com conceitos para os quais elas ainda não estão em condições de apreender, apenas submetem a consciência infantil a um modo fragmentado pois, “A consciência ainda é intrauterina, já existe, ao certo, mas em germinal assimilação dos álcalis da alma imaginária, nutrindo-se de totalidade, que é seu próprio fundamento [...]” (p. 81).

É possível estabelecermos relação entre a visão de Aires (2013) e Morin (2003b) sobre a complexidade envolvida na abordagem do conhecimento seja na infância ou qualquer outra etapa do desenvolvimento humano pois o paradigma da complexidade consiste na “sistematização da crítica” quanto aos princípios da inseparabilidade, relações ou interações diversas e adversas, bem como incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios, buscando ligar tudo que está disjunto.

A complexidade não atua a partir de suas ações separadas e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem outra forma de expressão e adquirem novas manifestações. Quando pensamos em um “todo”, são consideradas as

partes integrantes e significativas deste todo, que mantêm suas particularidades e qualidades singulares (Araújo, 2005, p. 110).

Considerando a especificidade da Educação Infantil, Barbosa (2016, p. 116) afirma que o exercício da docência de crianças, assim como o de jovens e adultos, é um ato político e técnico de grande complexidade, o que requer discussões que envolvam os aspectos didáticos do “como fazer”, para além das marcas historicamente associadas a um “tecnicismo” que perdurou durante alguns anos após o regime militar no Brasil.

Ao pontuar as questões relacionadas à importância da “didática” necessária no âmbito da Educação Infantil, Barbosa e Gobbato (2022) colocam que, para além da mera reprodução ou “aplicação” de materiais pré-fabricados e apostilados, é necessário compreender a complexidade envolvida na tarefa de educar de modo integral.

Na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, há um “como educar/cuidar” permeado de escolhas e ações pedagógicas, estéticas, políticas, éticas e técnicas. Há uma multiplicidade e complexidade nos modos de fazer com as crianças pequenas, e pensá-los exige discussão e reflexão conjunta sobre as intenções e as formas de organização presentes na estruturação da jornada cotidiana nas creches e pré-escolas (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 328).

Quando a multiplicidade e complexidade envolvidas nos modos de educar/formar as crianças não são compreendidas, o que acaba predominando são os currículos conteudistas, prescritivos e disciplinadores, cujo foco é a antecipação da escolarização e a abreviação da infância, resultando na formação de sujeitos sem as habilidades necessárias para a contextualização do que foi “ensinado”.

Para formar crianças numa perspectiva multidimensional, fomentando a criatividade e a inteligência aptas a compreender de modo significativo as habilidades necessárias para resolução de situações complexas como as que emergem no mundo em que estão inseridas, Barbosa e Gobbato (2022) apontam para o exercício de uma pedagogia da “artesanaria”, inspirada pelo sociólogo norte-americano Richard Sennet (2015) que

[...] compreende que as pessoas podem se engajar em seus fazeres para além de uma perspectiva instrumental/tecnicista. Para o autor, pensamentos e sentimentos estão contidos no “fazer”, tendo em vista que as pessoas sentem e pensam ao fazerem coisas e que podem melhorar suas próprias práticas quando há engajamento (*apud* Barbosa; Gobbato, 2022, p. 313).

Logo, as autoras acima mencionadas compreendem que, a partir desta perspectiva, é possível refletir e reintroduzir de modo reflexivo as discussões relacionadas aos “modos de

fazer” na Educação Infantil que não se traduzem em abordagens tecnicistas do currículo e especialmente da didática na educação das crianças, pois,

Em uma perspectiva da artesanaria, inspirada em Sennett (2015), o engajamento prático não é necessariamente tecnicista, pois a técnica deixa de ser uma atividade mecanizada, monótona e esvaziada de sentidos quando sua prática envolve pensamento, estudo, expressão, reflexão e criatividade. Isto é, a técnica tem relação com o contexto, acontece permeada por processos imaginativos que nos capacitam a melhorar o que fazemos, tendo em vista que pensamentos e sentimentos estão contidos no processo do fazer (Sennett, 2015 *apud* Barbosa; Gobbato, 2022, p. 328).

Na sequência, elas pontuam que a compreensão do professor(a) como um(a) “intelectual” cuja formação deve ser ampla, envolvendo múltiplas dimensões tais como a política, cultural e pedagógica, além de clara compreensão acerca do papel da escola, são os fundamentos que permitirão a estes profissionais contextualizarem os conhecimentos nas diversas áreas de forma criativa e “artesanal” em situações diversas.

Assim, mais do que executores ou aplicadores de apostilas ou métodos pensados no meio empresarial e fora do contexto escolar das crianças, os professores da Educação Infantil serão impulsionados ao exercício de uma formação permanente quanto às complexas didáticas que são necessárias para formação infantil, e mais do que isso, conseguirão ressignificar tais didáticas na experiência cotidiana junto às crianças (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 329).

Numa perspectiva emergente da Teoria Histórico-Cultural, Suelly Amaral Mello (2007) aponta para a complexidade envolvida na formação da criança, a partir da sua compreensão como “sujeito” e critica as práticas escolares cujo foco reside na preparação para a “vida útil e produtiva”, conforme os paradigmas do capitalismo. O foco da Educação Infantil deve ser na “humanização”⁷⁷.

Inspirada inicialmente nas discussões de Marx (1962 *apud* Mello, 2007), o primeiro a formular uma análise teórica acerca da natureza histórica e social do ser humano, a abordagem do desenvolvimento infantil oriunda da Teoria Histórico-Cultural defende que, embora já nasçam com as condições necessárias para desenvolver habilidades, inteligência e

⁷⁷ “Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana” (Mello, 2007, p. 86).

personalidade, é a partir da mediação de outros que as crianças poderão se apropriar das qualidades humanas por meio dos objetos culturais e históricos socialmente criados.

Logo, o processo de humanização é compreendido como processo de educação, o que não somente revolucionou a compreensão naturalista do desenvolvimento infantil, como redimensionou o conceito de Educação e o tornou mais complexo uma vez que,

Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil (Mello, 2007, p. 89).

Conforme pontuado anteriormente por Barbosa e Gobbato (2022), Mello (2007) também destaca a necessidade de considerar as especificidades da infância, compreendendo a criança como “sujeito” cujo aprendizado e desenvolvimento requerem uma organização que considere suas peculiaridades e os modos como aprende, de acordo com sua capacidade biológica e as interações sociais que estabelece no meio em que vive.

Dentre as especificidades, Mello (2007) destaca o que classifica como uma das peculiaridades mais marcantes do desenvolvimento infantil que seria a distinção de dois planos de desenvolvimento que embora sejam “[...] - estreitamente vinculados, mas não idênticos e frequentemente confundidos - constituídos pelo desenvolvimento funcional e pelo desenvolvimento geral ou evolutivo [...]” (p. 97). O primeiro acontece quando a criança consegue assimilar conhecimentos e habilidades isoladas e sem grandes mudanças significativas.

Já no desenvolvimento geral ou evolutivo ocorre uma reestruturação no sistema de relações da criança com as pessoas do seu convívio e ela alcança novos níveis de compreensão da realidade, o que provoca mudanças significativas na sua personalidade, formando novas estruturas psicológicas que permitem a ela se relacionar de modo mais efetivo com o mundo ao seu redor.

Em outras palavras, as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tato com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar. É o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter

global e significativo. Sendo assim, entendemos que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve (Mello, 2007, p. 93).

A partir desta compreensão, a autora pontua a necessidade da valorização por parte da escola, quanto a firmar um compromisso com a formação educacional num sentido amplo e para além da aquisição de habilidades isoladas ou conhecimentos pontuais oriundos de uma didática marcada pela fragmentação, infelizmente, ainda presente em muitas instituições voltadas à educação da infância.

Quando olhamos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais, caracterizados, por exemplo, pela aprendizagem de formas, cores e tamanhos isolados de situações concretas, nas quais essas características dos objetos fazem sentido. Para a Teoria Histórico-Cultural, a ausência de um enfoque sistêmico em relação ao desenvolvimento das propriedades psíquicas da personalidade humana na infância é responsável por esse equívoco. A superação desse equívoco exige compreender a estrutura da personalidade como um sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito que funcionam como um todo único presente na solução de tarefas práticas ou mentais, das mais simples às mais complexas (Mello, 2007, p. 94).

Dentre as consequências desta perspectiva fragmentadora e disciplinar na Educação Infantil, Ourique, Bueno e Almeida (2022) destacam os impactos na formação das “sensibilidades” das crianças, uma importante dimensão reconhecida pelas chamadas Pedagogias Participativas (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019).

Ao privilegiar um modelo escolarizante de rotinas e atividades, é desconsiderado “[...] o tempo que as crianças necessitam para desenvolver e aprofundar as conexões de sentido” (Ourique; Bueno; Almeida, 2022, p. 1145). Esta postura revela o despreparo de muitos adultos que desconhecem as especificidades dos ritmos particulares e distintos de cada criança quanto aos modos como estas se apropriam do mundo ao seu redor e,

Quando este tempo não é respeitado de forma suficiente pelas rotinas institucionalizadas ou quando o ambiente impede a exploração e interação autônoma das crianças, pode ocorrer o que, nessa escrita, chamamos de relação de sub-existência das linguagens e experiências estéticas das/nas infâncias, subordinando-as a uma estrutura curricular previamente prescrita (Ourique; Bueno; Almeida, 2022, p. 1145).

As autoras colocam ainda que desde a formação inicial dos profissionais do magistério, até o chão da sala de aula, faltam subsídios que permitam aos professores da Educação Infantil as habilidades necessárias para promover uma educação das sensibilidades, ampliando assim a

formação estética (linguagens visuais para artes plásticas, música, dança e a arte em geral) das crianças.

Considerando a importância das sensibilidades para alimentar o “espírito” e o desenvolvimento da inteligência espiritual, que pode ser estimulada desde a Educação Infantil para a formação integral e multidimensional conforme defendemos neste trabalho, os resultados da recente pesquisa empreendida por Ourique, Bueno e Almeida (2022)⁷⁸ nos mostram dados preocupantes no âmbito da Educação Infantil.

Para além dos problemas já mencionados, sobre o tempo e os ritmos de aprendizagem e construção de sentido pelas crianças, bem como a dificuldade dos professores em lidar com esta importante linguagem expressiva que diz respeito à sensibilidade, à estética e suas potencialidades, as autoras identificaram ainda a não compreensão acerca da complexidade e multidimensionalidade envolvidas no fazer pedagógico da Educação Infantil:

A natureza do trabalho na Educação Infantil é complexa e multidimensional. Tanto os referenciais teóricos da área, quanto os documentos legais que estruturam as propostas curriculares apontam para a necessidade desse olhar sensível para a inteireza da criança, ou seja, como alguém que interage e aprende com o corpo inteiro. Nos contextos de Educação Infantil, o que se observa, muitas vezes, é um distanciamento desta concepção multidimensional, substituída por uma compartimentalização dos processos educativos, que pode ser observada, por exemplo, na inflexibilidade do currículo (com seus horários e espaços específicos), na falta de comunicação entre as docentes e nas condutas das professoras frente às demandas das crianças. Essa compartimentalização dos processos pedagógicos, dentre outras coisas, acaba facilitando ou acirrando não só a marginalização das linguagens expressivas, como as das Artes Visuais e da Música, mas também dos ritmos infantis. Assim, os movimentos corporais das crianças, os gestos sutis, suas vocalizações, suas relações e expressões de vontades são integrados para, logo em seguida, sub-existirem em uma proposta curricular sistemática (Ourique; Bueno; Almeida, 2022, p. 1147).

Considerando a importância da educação estética na produção de sensibilidades conforme os estudos realizados por Hermann (2005 *apud* Ourique; Bueno; Almeida, 2022), as autoras apontam também para o papel desta dimensão na formação das subjetividades e na promoção do encontro das diversas culturas presentes no interior da Educação Infantil, o que

⁷⁸ “A presente reflexão é fruto de uma ação de pesquisa realizada em 2019, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) 1 da Zona Sul do estado do Rio Grande do Sul, em uma turma de Pré 1 (crianças de 3-4 anos). Foram realizadas oito inserções de observação e documentação com o foco nas escolhas e condutas pedagógicas do cotidiano da Educação Infantil, como a autonomia das crianças, a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, articulação de conhecimentos e vivências, questões apontadas como estruturantes dos direitos de aprendizagem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) e pelos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)” (Ourique; Bueno; Almeida, 2022, p. 1147).

envolve uma complexidade para além da fragmentação e inflexibilidade curricular, cujo domínio da dimensão cognitiva limita tudo o que a criança deve aprender a “conteúdo”.

Entretanto, os “afetos e compreensões” manifestos tanto por crianças quanto por docentes atravessam toda prática pedagógica, integrando as construções de sentido de maneira fundamental, de modo que esta importante dimensão não pode ser instrumentalizada a fim de alcançar metas de aprendizagem conteudistas. Quando isso acontece, transparece o domínio de uma visão onde a criança não é parte das decisões:

[...] era incômoda a percepção de todos sobre a tendência de as instituições organizarem os horários e rotinas conforme um padrão culturalmente estabelecido, independente do contexto da comunidade escolar. Tornou-se parte da “cultura da Educação Infantil” definir horários para que as crianças aprendam, brinquem, sintam e, até mesmo, se expressem. Essa compartimentalização das ações ocorre, muitas vezes, em função da predominância da visão adultocêntrica dentro das escolas de Educação Infantil, visão esta que parte de uma compreensão equivocada de como a criança aprende (Ourique; Bueno; Almeida, 2022, p. 1150).

Embora nos discursos entre os profissionais da área educacional prevaleçam termos como “protagonismo infantil” e “criança potente”, dentre outros, o fato é que as autoras puderam constatar a realidade ainda presente em muitos espaços destinados à Educação Infantil, onde os adultos definem tudo e os interesses das crianças são “facilmente ignorados” (Ourique; Bueno; Almeida, 2022, p. 1151).

Dentre os inúmeros motivos para justificar o domínio da rigidez estrutural das rotinas e atividades com ênfase no desenvolvimento cognitivo, as pesquisadoras citam temas já mencionados no decorrer deste texto tais como a crença dos adultos acerca do que “é mais importante” para as crianças em termos de desempenho futuro, ou seja, a antecipação da escolarização para o sucesso no Ensino Fundamental.

Assim como apontado por Gonzales-Mena (2015), conforme mencionamos anteriormente, as práticas de educação estão ancoradas nas “crenças culturais” acerca do que as crianças precisam e de como aprendem e se desenvolvem, logo, considerando o atual contexto social neste início de século XXI marcado pela busca do melhor desempenho, a crença imperativa sobre a infância repousa na ideia errônea de sua aceleração ou mesmo “encurtamento”.

Embora o destaque dado por Ourique, Bueno e Almeida (2022) tenha sido mais relacionado aos efeitos do cansaço mencionado por Han (2019) nas práticas docentes por elas observadas no campo da pesquisa, ressaltamos as possíveis relações entre a busca pelo

desempenho e sua relação com o aumento expressivo dos diagnósticos de transtorno e adoecimento infantis, tornando as crianças cada vez mais medicalizadas, pois

As crianças sofrem hoje, desde muito pequenas, com os anseios de muitas famílias e escolas que creem enfrentar as contradições sociais inserindo as crianças desde pequenininhas numa ‘corrida para chegar primeiro’ e que se configura, de fato, como uma ‘corrida para lugar nenhum’. É a sociedade do cansaço – de que fala Byung-Chul Han – que abrevia e nos impede de ver o tempo da infância (Valverde; Mello, 2020, p. 12).

O predomínio do “adultocentrismo” na compreensão da criança em relação a um projeto de futuro adulto é o resultado de uma percepção deturpada da criança e, também, do adulto, conforme nos mostram Cabanellas, Rubio e Ramirez (2004):

A criança tem sido frequentemente compreendida em relação a um projeto adulto; isto acontece quando certas ideologias políticas procuram na criança o que é desejado e predisposto como necessário para cumprir os requisitos de uma cidadania futura, e assim, são arrogantemente definidas no grupo dos “ainda não”. Desta forma, a idade adulta é identificada com a plenitude da natureza humana. No entanto existem capacidades que foram desenvolvidas na infância que permanecem adormecidas na vida adulta. Se os adultos não estiverem conscientes do seu potencial latente, só podem abordar a infância a partir da projeção de si mesmos (2004, p. 59) (tradução nossa)⁷⁹.

Diante do exposto, é possível estabelecer relação com a perspectiva educacional proposta por Morin e Le Moigne (2000) e Morin (2003a, 2003b, 2011) ao discutirem a teoria da complexidade e proporem uma reforma do ensino a partir de uma reforma do pensamento que envolve a mudança de paradigmas forjados no contexto positivista e que já não apresentam condições de resposta para o mundo atual, conforme já mencionamos, assim como a abordagem da infância discutida por Aires (2013), cuja compreensão da criança a partir da sacralidade e transcendência características dela⁸⁰ exigem um novo olhar para sua formação, um olhar capaz de ultrapassar o “esquecimento” historicamente vinculado a elas.

⁷⁹ “El niño se ha entendido muchas veces en relación a un proyecto de adulto, esto ocurre cuando desde determinadas ideologías políticas se busca en el niño, aquello que se desea y se predispone necesario para cumplir los requisitos de una futura ciudadanía, y así, se les define prepotentemente en el grupo de los “aun-no”. De esta forma se identifica la edad adulta con la plenitud de la naturaleza humana. Sin embargo, hay capacidades potenciadas en la infancia que llegan larvadas a la edad adulta. Si el adulto no toma conciencia de sus potencialidades latentes, no puede acercarse a la infancia más que desde la proyección de sí mismo” (p. 58).

⁸⁰ “A criança, ao que tudo indica em nossa investigação do brincar, especialmente a criança dos primeiros sete anos, desconhece o desejo de transcender. Só o tem aquele que um dia perdeu essa comunhão sintética. Não a tendo perdido, não se sabe tendo-a. Aí está a essencial identificação do termo criança em nosso estudo: a criança não deseja, ela própria é transcendência. Seu ‘impulso à transcendência’, às origens, é primazia de diálogo com o mundo. Seus conteúdos sinergizam no originante” (Aires, 2013, p. 15).

Todavia, para formar sujeitos numa abordagem envolvendo a complexidade, é necessário um exercício reflexivo e crítico sobre os atuais modelos metodológicos que orientam as práticas docentes no interior das instituições de ensino que ofertam a Educação Infantil, a fim de não permanecer na repetição dos atuais modelos que cada vez mais se mostram insuficientes para dar conta da multidimensionalidade da criança.

A reflexão crítica acerca da perspectiva metodológica que orienta o currículo da Educação Infantil possibilita vislumbrar novas alternativas para o cenário atual capazes de ultrapassar as prescrições legais que regulamentam a docência nesta que é a primeira etapa da educação básica no Brasil, conforme pontuado por Morin (2003a, 2003b, 2011) e Nicolescu (2001, 2015).

Os autores acima mencionados ressaltam a urgência em ultrapassar os velhos paradigmas da modernidade para que a civilização consiga sobreviver à crise de ordem planetária que atravessamos. Para tanto, é necessária a formação de sujeitos a partir de novos parâmetros, considerando que a expansão do conhecimento atinge níveis nunca antes imaginados na atualidade.

Paradoxalmente, podemos afirmar que, se por um lado a marca de nossa geração pode ser descrita pela velocidade e volume de conquistas nos mais diversos campos do saber, por outro lado, Nicolescu (2001) pontua a incapacidade cada vez maior dos seres humanos em compreenderem a si próprios ou de manterem a vida no planeta de forma segura para todos,

Dirão a nós que a humanidade sempre esteve em crise e que sempre encontrou meios para sair dela. Esta afirmação era verdadeira outrora. Hoje, equivale a uma mentira. Pois pela primeira vez em sua história, a humanidade tem a possibilidade de destruir a si mesma inteiramente, sem nenhuma possibilidade de retorno. Esta destruição potencial de nossa espécie tem uma tripla dimensão: material, biológica e **espiritual**. Na era da razão triunfante, o irracional é mais atuante que nunca (p. 14) (grifo nosso).

A inteligência “cega” (Morin; Le Moigne, 2000; Morin, 2003a, 2003b), incapaz de contextualizar os conhecimentos e aplicá-los de modo eficaz na solução dos problemas ou para compreender melhor a si mesmo e aos outros ao redor, vivencia o seu “ocaso”, considerando como a população se comportou nos dois últimos anos em que o mundo literalmente “parou” diante de um vírus que atingiu a todos de forma dramática.

As medidas restritivas à locomoção que encerraram milhares de pessoas dentro de suas casas, fechando escolas, repartições públicas, igrejas e parques, impuseram uma “brusca” mudança no frenético ritmo de vida, nos colocando face a face com uma realidade inesperada, mas não de todo desconhecida.

Sem sombra de dúvida, essa experiência vem nos revelar aquilo que a humanidade tem mostrado dificuldade de entender: que tudo no universo é interconectado, interdependente. Em outras palavras, que o mundo não é uma máquina de partes separadas, como o homem não é o conjunto de fragmentos estanques (Lima; Rovai, 2022, p. 22).

Deste modo, Lima e Rovai (2022) apontam ainda para o quanto o cenário recente evidenciou as debilidades do sistema escolar em todos os sentidos (estruturais, tecnológicos, metodológicos e relacionais), bem como as fragilidades do nosso modelo de desenvolvimento civilizatório, o que nos leva ao necessário exercício da “reinvenção escolar”:

Essa reinvenção deve partir de modelos de compartilhamento consciente de responsabilidades que privilegiem a formação de crianças e jovens em espaços escolares ligados à vida em sua realidade interconectada transformativa e transformadora, e não dela apartada, isolada em seus fundamentos tradicionais, que não mais condizem com o ritmo de evolução histórica (p. 29).

Mais adiante, discorreremos de modo mais detalhado a respeito da abordagem metodológica transdisciplinar (conforme discutida por Nicolescu) e sobre o potencial desta para auxiliar na empreitada de formar sujeitos mais aptos ao necessário enfrentamento do atual contexto, uma vez que diante de novos desafios ou a potencialização das crises em curso é necessário pensar meios diferentes dos que são usados até então.

A seguir traçamos um breve panorama da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Recife, uma vez que é o campo de nossa pesquisa, a fim de contextualizarmos melhor os sujeitos que nela atuam por meio do resgate histórico dos instrumentos legais que a orientam e de que modo eles colaboram ou não para a necessária reinvenção escolar na atualidade.

3.3 Educação Infantil na Rede Municipal em Recife: radiografia de um campo

Atualmente, a Rede Municipal de Educação na cidade do Recife abrange seis Regiões Político-Administrativas (RPAs) com um parque escolar formado por 331 unidades escolares, entre creches e escolas, atendendo cerca de 95 mil estudantes⁸¹. Entretanto, o déficit de vagas para o público das creches e da Educação Infantil permanece um desafio a ser superado.

⁸¹ Os dados referem-se ao informativo postado no dia 03 de fevereiro de 2023 (início do ano letivo) no portal da Educação em Recife. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-do-recife-retornam-s-salas-de-aula-nesta-sexta-feira-3> Acesso em: 27 mar. 2023.

Os dados embora imprecisos, considerando que só vieram à tona por meio de “nota” da assessoria de imprensa da Secretaria de Educação do Recife (SEDUC Recife), em resposta ao jornal Diário de Pernambuco (matéria veiculada no dia 27 de janeiro de 2023⁸²), revelam uma trajetória marcada pelas dificuldades que atravessaram a história da infância em todo o país, sobretudo, a das crianças mais pobres.

Diante da demanda crescente por matrículas, seja nas creches ou nas turmas de Educação Infantil, a Defensoria Pública do Estado de Pernambuco (DPPE), em ação inédita, realizou em janeiro de 2023 um mutirão para atendimento das mães que estavam em busca de vagas em creches e escolas da Prefeitura do Recife, o que revelou um quadro mais nítido quanto à demanda reprimida por vagas na Rede Municipal de ensino.

Em se tratando de um direito das crianças que vem sendo “negado”, o impacto da ação realizada pelo DPPE consiste num importante passo em direção às possíveis soluções para o problema da falta de vagas para tantas crianças, não somente a nível local (no caso da capital, Recife) mas também em todo Estado de Pernambuco, conforme pontuado pelo Defensor Público José Fernando Debli, entrevistado na ocasião:

A partir de agora, a gente começa a ter mais subsídio para falar à Prefeitura (do Recife): “Só em dois dias de mutirão, um dia de divulgação, a gente conseguiu 400 pessoas. Imagina se a gente faz um negócio mais amplo. Se a gente investiga isso a fundo”, explica. Considerando que cada uma das 400 mães deseje uma vaga de creche, em apenas dois dias teriam sido ocupadas 20% das vagas acrescidas para este ano em relação a 2020 segundo a Prefeitura do Recife. “Então, uma das razões desse mutirão é colher dados para, além das ações individuais, por exemplo, diagnosticar que em algum bairro tem cem pessoas anunciando que não tem creche. Então, a gente pode entrar com uma Ação Civil Pública para que se construa uma creche naquele bairro”, exemplifica (Diário de Pernambuco, 27/01/23).

Em resposta ao Jornal Diário de Pernambuco, a assessoria de imprensa da Seduc Recife enviou “nota” informando que vem observando o aumento da demanda por vagas nos últimos anos, sobretudo após o período da pandemia provocada pela Covid-19, cujas medidas restritivas e de isolamento social ocasionaram impactos financeiros que atingiram diversas famílias que não puderam manter seus filhos(as) nas escolas da rede privada, além de provocar o fechamento

⁸² Na mencionada matéria, a Seduc Recife informa ter ofertado 8.689 vagas para a Educação Infantil no ano letivo de 2023, contemplando creches e escolas, e que mesmo estando ciente quanto à diferença entre a demanda e a oferta que vêm crescendo a cada ano, no momento ainda não está em condições de atender a todas as solicitações de matrículas. Afirmo ainda que a atual gestão está trabalhando na criação de novas unidades escolares, com a expectativa de gerar mais 7 mil vagas até o ano de 2024 por meio do Programa Infância na creche. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2023/01/mutirao-por-creche-expoe-falta-no-recife.html> Acesso em: 27 mar. 2023.

de várias destas instituições, contribuindo assim para o aumento da demanda entre a procura e a oferta de vagas na Rede Municipal de Educação em Recife.

Assim, na impossibilidade de atender às solicitações de matrícula em sua totalidade, a Seduc Recife informou ainda que o critério para a priorização das vagas nas escolas e creches da Rede Municipal de Educação em Recife é o atendimento às crianças em maior “situação de vulnerabilidade”, revelando aspectos do assistencialismo ainda presente no atendimento à infância no Brasil.

No trecho do depoimento abaixo⁸³, extraído do volume da Educação Infantil (parte da coleção de livros com a política para a Educação no Recife, publicado em 2015), podemos constatar a realidade acima mencionada:

Cheguei recém-concursada na Educação Infantil em 1988. A partir desse período, o atendimento se estendia de zero até os seis anos, tudo feito em creches que, a princípio, estavam ligadas à Secretaria de Ação Social, entidades filantrópicas ou associações de bairro e suas lideranças. Não éramos vistos como Educação e, embora estivesse em um momento de transição, não havia nenhuma preocupação com a questão pedagógica e o desenvolvimento global da criança. Bastava que ela estivesse, se isto era possível, limpa e alimentada, assemelhando-se, muitas vezes, a “depósitos de crianças”. A maior parte das creches funcionava em locais adaptados, sem espaço adequado que proporcionasse conforto e possibilitasse o desenvolvimento das crianças, que lá permaneciam confinadas durante 12 horas (Recife, 2015, p. 20).

Somente no período compreendido entre os anos de 1993 a 1996 é que as creches municipais do Recife foram desligadas da Secretaria de Ação Social e incorporadas à Secretaria de Educação. Esta situação revela um contraste no mínimo curioso, considerando o fato da Rede Municipal de Ensino do Recife ter sido instituída ainda no século XIX, inicialmente em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco (Recife, 2014).

Conforme consta no volume inicial da Política de Ensino, intitulado “Fundamentos Teórico-Methodológicos” publicado em 2014, Pernambuco foi a Capitania onde houve o maior crescimento populacional no período compreendido entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, e Recife o local que acolheu o maior índice de pessoas “livres, de cor, de toda América Portuguesa” (Recife, 2014, p. 16).

⁸³ Depoimento oral de Elaine Oliveira, Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Mãezinha do Coque, na ocasião da publicação da Política de Ensino da Rede Municipal em Recife, no volume intitulado “Educação Infantil” em 2015. Posteriormente, com a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular em 2017, uma segunda edição com os ajustes realizados após um período de debates a partir da revisão do texto inicial a fim de implementar as ações no cotidiano da prática docente na Educação Infantil, foi publicada no ano de 2021.

No entanto, mesmo que não houvesse restrições quanto à condição social dos estudantes nas escolas públicas, o fato é que as famílias mais pobres tinham muita dificuldade em manter mais de uma criança ou jovem frequentando as aulas, situação que ainda hoje se mantém conforme constatado nos parágrafos anteriores, ainda que por motivos diferentes, são as crianças mais pobres que ficam de fora das creches e escolas.

Se no passado a desigualdade social entre as famílias “com” e “sem” recursos financeiros determinava o acesso e/ou a permanência das crianças mais pobres nas escolas, na atualidade a ausência de vagas suficientes continua inviabilizando o acesso de várias crianças (incluindo as mais pobres) às creches e escolas da rede municipal de ensino em Recife, seja pela falta de novos espaços ou pela inadequação estrutural de várias escolas que compõem a rede.

Apesar de inúmeras propagandas veiculadas na mídia local, o fato é que a despeito das iniciativas de requalificação do espaço de várias escolas e creches, os investimentos ao longo dos anos não vêm acompanhando a demanda populacional, o que, além de negar o direito fundamental das crianças, impossibilita que suas mães consigam acesso ao mundo do trabalho, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais.

Alojadas em imóveis “adaptados” para o funcionamento escolar (casas antes residenciais, por exemplo) muitas escolas e/ou creches enfrentam dificuldades estruturais que inviabilizam a oferta de vagas suficientes para o atendimento das comunidades onde estão localizadas, o que evidencia a falta de investimento suficiente para suprir as demandas nesta etapa tão importante da Educação Básica.

A distância entre o previsto no texto da lei e a realidade também fica evidente no contingente cada vez maior de profissionais em regime de contrato temporário ocupando as vagas que deveriam ser preenchidas por profissionais concursados, o que mostra a falta de valorização da carreira docente, bem como a manutenção de relações de trabalho fragilizadas em face da possibilidade de “rompimento” do contrato de trabalho.

Entretanto, mesmo em face das inúmeras dificuldades, a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Recife avançou e mudanças significativas podem ser pontuadas, tais como o respeito ao limite de alunos por sala, a contratação de profissional Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), que ocuparam as vagas deixadas pelos antigos recreadores, bem como a contratação de Auxiliares de Serviços Gerais e a melhora na qualidade da merenda servida às crianças (Recife, 2015, p. 21).

Destacamos ainda a política de formação continuada dos professores que conta com calendário anual e disponível a todos os profissionais da rede, com formações específicas para

a Educação Infantil. A escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFER), criada a partir do Decreto nº. 28.480 de 24 de dezembro de 2014, conta com ampla estrutura física⁸⁴ e foi criada com o objetivo de promover um espaço de formação continuada aos professores da Rede Municipal em Recife.

Entretanto, se por um lado localizamos avanços e alguns pontos problemáticos que persistem ao longo dos anos, são nos inúmeros desafios que se colocam adiante que consiste o foco deste trabalho, na esperança de que as discussões aqui suscitadas auxiliem os profissionais da Educação Infantil e os agentes do poder público que legislam quanto ao funcionamento e à oferta da Educação Infantil em Recife na implementação das mudanças que possibilitem não somente o direito das crianças a terem acesso às instituições educacionais, mas, sobretudo, contar com uma educação integral e multidimensional.

Considerando que o exercício da docência na Educação Infantil é, sobretudo, um exercício político com o qual os profissionais devem lidar de modo consciente, é necessário ampliar nosso olhar para esta importante dimensão da prática docente, por vezes perdida em meio aos afazeres cotidianos das salas de aula. A partir da compreensão de que a formação integral envolve a multidimensionalidade da criança, cabe questionar em que medida esta perspectiva foi construída nos textos legais e como é materializada no âmbito da Educação Infantil.

A presença de inúmeros projetos oriundos da iniciativa privada com materiais “apostilados” e prontos para a mera execução por parte do corpo docente, conforme vem ocorrendo nos últimos anos, revela que por trás do discurso de “participação” e “democracia” na construção das políticas públicas relacionadas à Educação Infantil em Recife existe uma agenda “externa” e pouco relacionada com as características do público atendido por esta rede ou em acordo com os campos de experiências propostos na legislação em vigor.

Fruto da luta de inúmeros movimentos sociais e primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a Educação Infantil ainda carece de maior autonomia no campo político relacionado à

⁸⁴ Conforme as informações na página da EFER sobre o histórico desta instituição, o espaço conta com uma área construída de 3.005,41 m², distribuídos em dois pavimentos, com dois auditórios (Dom Hélder Câmara e Luiz Gonzaga), cinco salas de 30 lugares, uma sala de dinâmica com capacidade para 50 pessoas, duas salas no pavimento superior com capacidade para 20 pessoas em cada uma, laboratório de informática, uma biblioteca e uma sala para reuniões. Quanto à estrutura administrativa, a escola conta com uma equipe gestora composta por núcleo de coordenação da formação continuada, núcleo de tecnologia, coordenação da formação complementar, equipe de formação pedagógica, rede teias, núcleo administrativo equipe de infraestrutura, biblioteca Clarice Lispector e acervo documental da rede Municipal de Ensino do Recife. Ainda conta com espaço para atendimento aos estudantes da educação a distância dos cursos de graduação e pós-graduação de universidades federais e estaduais (disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/page/hist%C3%B3rico-0> Acesso em: mar. 2023).

tomada de decisões concretas sobre a condução do cotidiano nas instituições de atendimento ao público infantil, o que poderia resultar em projetos mais autênticos e comprometidos com a formação integral das crianças que frequentam as escolas e creches da Rede Municipal de Educação em Recife.

Para além da previsão legal, a garantia da Educação Infantil consiste num direito social das crianças, que devem contar com espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades diárias, assim como propostas pedagógicas que respeitem seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, o que torna uma proposta “externa” ao contexto de sua comunidade algo a ser questionado.

Embora as creches e escolas de Educação Infantil em Recife tenham avançado para além da perspectiva assistencialista, buscando uma abordagem mais educativa e voltada ao desenvolvimento das crianças com medidas tais como a integração das creches à Diretoria Geral de Ensino (DGE) que antes eram vinculadas à Diretoria Geral de Programas Especiais (DGPE), necessita também universalizar de fato o acesso a todas as crianças assegurando matrículas em número suficiente para suprir a demanda populacional.

O cenário acima descrito pode ser compreendido com maior clareza ao considerarmos que as políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em prática por diferentes indivíduos e/ou grupos de atores em contextos diversos conforme as distintas realidades socioculturais e históricas que afetam e são afetadas na sua concretude. Logo, conforme pontuado por Mainardes (2006), a natureza “complexa e controversa” das políticas educacionais precisa ser considerada.

A abordagem do “ciclo de políticas” oriunda dos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, em suas ideias centrais, aponta para os processos micropolíticos que envolvem a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e a necessidade de articularem processos macro e micro de análise destas políticas de forma dinâmica e flexível (Mainardes, 2006, p. 49).

Logo, sem nos aprofundarmos no referencial teórico mencionado (uma vez que o foco do nosso trabalho não está restrito à análise exaustiva dos instrumentos legais que orientam a Educação Infantil na Rede Municipal em Recife), nos valem de suas ideias centrais para melhor compreender as controvérsias que marcaram a trajetória desta etapa inicial da educação básica na mencionada rede.

Desde a reabertura democrática na década de 80, passando pelo marco constitucional de 1988 que estabeleceu a Educação Infantil como um “Direito” da criança, passando pela Lei

Orgânica do Município, promulgada em 4 de abril de 1990⁸⁵, até chegarmos ao atual caderno da Política de Ensino para Educação Infantil⁸⁶, foram inúmeras etapas de discussões envolvendo não somente os profissionais da educação escolar, mas também as comunidades onde as escolas e creches estavam inseridas.

Neste sentido, nos diversos cadernos com orientações e propostas de política de ensino para a Educação em Recife é possível verificarmos parte desta história marcada por movimentos sociais que, ora prevaleciam nos debates sobre as diretrizes para a Educação Infantil, ora participavam menos e sofriam a interferência de agentes externos, evidenciando o ciclo contínuo entre os três contextos propostos na abordagem do ciclo de políticas, conforme abaixo pontuado:

[...] o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

Na sequência, Mainardes (2006) expõe cada um deles, iniciando pelo contexto de influência espaço onde “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (p. 51) com atuação das redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, governo e do processo legislativo, local onde os conceitos são legitimados.

Incluem-se neste contexto também “arenas públicas mais formais” tais como comissões e grupos representativos que podem exercer influência, bem como instâncias “globais e internacionais”, seja de forma direta (fluxo de ideias via redes políticas e sociais) e via processo de “empréstimo de políticas” por meio de grupos ou indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político (materiais acadêmicos tais como livros, periódicos, conferências e performances) ou de forma mais impositiva.

Para compreender melhor do que se trata este contexto, trabalhos mais recentes de Stephen Ball nos mostram que para além das simplificações por vezes ingênuas acerca do fenômeno da globalização, é preciso entender que as políticas nacionais sofrem um processo de bricolagem onde existe um constante empréstimo e cópia de fragmentos, parte de ideias de

⁸⁵ Documento cujos princípios são democracia, justiça social e liberdade e consiste num marco a partir do qual a Educação na Cidade do Recife começou a ganhar contornos mais nítidos.

⁸⁶ Publicado inicialmente em 2015, foi republicado em 2018 com as atualizações necessárias para coadunar-se à BNCC, publicada em 2017.

outros contextos onde determinadas abordagens já foram anteriormente aplicadas na tentativa de fazer “funcionar” determinada estratégia política (Mainardes, 2006, p. 52).

Neste sentido, é possível atribuímos novos significados aos projetos e materiais apostilados adquiridos para execução no âmbito da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Recife (tais como o Mindlab do projeto Mente Inovadora) embora mantenhamos nossa ressalva quanto à necessidade de privilegiar o contexto local via iniciativas que não sejam totalmente vinculadas às empresas privadas.

Caso contrário, aumenta o risco de materializar a segunda forma de influência mencionada nas discussões de Mainardes (2006, p. 52) que seria a forma impositiva que pode confundir pelo fato de muitas vezes se apresentar como “soluções” por vezes disfarçadas de “patrocínios” de agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a infância), OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) dentre outros.

Um bom exemplo do que mencionamos acima pode ser comprovado no trecho do livro “Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife 2020-2030”⁸⁷, conforme transcrito a seguir:

A atenção integral à criança ganhou importância política e econômica em todo o mundo. No século XX, a infância saiu do anonimato, transpassou o âmbito doméstico e familiar, chegou à esfera do público, do social, do político. A criança ganhou visibilidade mundial: a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), fez a Convenção dos Direitos da Criança (1989), realizou uma Conferência Mundial sobre a Criança (1990), assinou o documento Um Mundo para a Criança (2002). Os organismos especializados da ONU – UNESCO, UNICEF, OMS – fizeram e continuam realizando conferências mundiais e apoiando iniciativas nacionais, estaduais e municipais e elaborando documentos com o objetivo de impulsionar políticas públicas de atenção aos direitos da criança. Nas Américas também houve várias reuniões de ministros, declarações e compromissos dos governos

⁸⁷ A construção deste documento iniciou no ano de 2018, ainda na gestão do Prefeito Geraldo Júlio, cujo compromisso com a Educação na Primeira Infância e com os adolescentes passa ao plano das ações mais efetivas: “A partir daí, o Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente do Recife – COMDICA, no cumprimento de suas atribuições legais e constitucionais, conferidas pela Lei Municipal nº 17.884 de 12/07/2013, convocou em conjunto com a Secretaria Executiva para a Primeira Infância, um chamamento aos diversos atores do Sistema de Garantia de Direitos para a importante tarefa de iniciar um diálogo que resultasse na elaboração desse Plano Decenal para a Primeira Infância” (Recife, 2020, p. 10-11). Deste modo, nos últimos dias do ano de 2020, a despeito das dificuldades ocasionadas pela pandemia da Covid-19, o Plano foi instituído pela Lei nº 18.769/2020 em 23 de dezembro, tornando Recife a quarta capital do país a ter este instrumento com força legal.

em dar maior atenção às crianças por meio de políticas públicas. Criança, hoje, é um assunto mundial, nacional, estadual e municipal (Recife, 2020, p. 148).

No que tange ao contexto da produção de texto, espaço mais articulado com a “linguagem do interesse público mais geral”, vemos o seguinte:

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (Mainardes, 2006, p. 52).

Logo, compreendemos a importância dos diversos momentos de discussão que antecederam as publicações norteadoras da Educação Infantil ao longo da história da Rede Municipal de Educação em Recife, ora marcada por tendências mais assistencialistas e higienistas (a exemplo do período vivido sob o regime militar) ora com maior abertura à participação popular incluindo instâncias colegiadas como o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Conferência Municipal de Educação (Comude).

Compreendemos mais claramente os múltiplos fatores que desenharam a Educação Infantil na Rede Municipal em Recife até o momento, suas contradições e desafios, pois a despeito do “pioneirismo” da rede educacional em Recife, no que diz respeito à inserção de instâncias colegiadas representando a comunidade escolar como um todo, nem sempre os “textos” legais produzidos após estes momentos foram publicados de acordo com o que havia sido definido, a exemplo do Plano Municipal de Educação⁸⁸ (PME) conforme pontuado por Silva (2019):

[...] semelhante a outras experiências, a construção do PME no Recife não aconteceu sem conflitos [...] não houve tempo suficiente para o debate, ou seja, a indicação é que o processo aconteceu de forma aligeirada e sem planejamento [...] A dinâmica na elaboração deste documento deve conter um planejamento estruturado e elementos que considerem o contexto municipal e

⁸⁸ O Plano Municipal de Educação em vigência (2015-2025), que orienta a política educacional do Município de Recife foi publicado pela Lei nº 18.147/15 no Diário Oficial do Município do Recife no dia 23 de junho de 2015 e que contou com várias etapas e momentos de discussões por ocasião da 10ª COMUDE, ocorrida em maio de 2015, foi alvo de diversas contestações, sob a justificativa de que o texto discutido na assembleia da 10ª COMUDE não foi o mesmo texto sancionado na Câmara dos Vereadores (Silva, 2019, p. 83).

suas principais necessidades educativas [...] Afirmações de sujeitos envolvidos apontam superficialidade às discussões sobre as especificidades da Educação Infantil na elaboração do PME. A impressão é que a condução do processo traz marcas do recente reconhecimento da Educação Infantil, acostumada aos improvisos (p. 101-102).

Logo, concordamos com Mainardes (2006) ao pontuar que além das limitações materiais e possibilidades presentes nos textos políticos, estes instrumentos possuem consequências reais que são observadas em meio ao terceiro contexto, o da prática, que,

De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (p. 53).

Diante disso, nos propomos a verificar junto aos profissionais em atuação na regência das turmas de Educação Infantil em Recife como eles compreendem a formação integral e de que formas a espiritualidade pode estar inserida nas práticas cotidianas, uma vez que a atuação política deles resulta do que eles interpretam e ressignificam dos instrumentos legais que orientam (ou disciplinam) a formação das crianças.

Mesmo entendendo que todos os sujeitos envolvidos no fazer cotidiano das escolas e creches em que trabalham desempenham algum papel na interpretação e na atuação política em curso nestes espaços, nossa opção pela seleção dos docentes em regência nas turmas dos grupos IV e V justifica-se pelo fato de serem eles os sujeitos que lidam mais diretamente com as questões de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando que cabe a estes profissionais a execução das ações pedagógicas de ensino.

O quanto estes docentes conseguiram criar meios para formar crianças numa perspectiva de integralidade observando a multidimensionalidade destas é o que nos interessou saber, considerando que, pelo exposto até o momento a partir da revisão bibliográfica dos instrumentos legais que norteiam a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Recife, a preocupação com uma formação integral, embora seja mencionada, não expressa de forma mais direta a dimensão da espiritualidade.

Importante ressaltarmos que, ao longo de sua história, a Educação Infantil contou com diversos cadernos e orientações à prática das ações nas creches e pré-escolas, conforme levantamento realizado por Silva (2019) em recente pesquisa sobre a análise do cumprimento

das metas estabelecidas no PME para a primeira etapa da Educação Básica na cidade do Recife. No entanto, destacamos os principais instrumentos reguladores, conforme o quadro abaixo.

QUADRO 2 - Legislação Municipal - Recife

DOCUMENTOS
Lei orgânica do município, promulgada em 04 de abril de 1990. Marco legal e inicial da política de Ensino em Recife.
Lei nº 18.147/2015 – Plano Municipal de Educação.
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Fundamentos Teóricos Metodológicos, 2014.
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Educação Infantil, 2015. Secretaria de Educação. Prefeitura da Cidade do Recife.
Lei nº 18.491/2018 – Sancionada em 25 de maio de 2018, institui o marco legal da primeira infância do Recife e dá outras providências.
Lei nº 18.769 /2020 - institui o primeiro plano decenal para a primeira infância do Recife no período entre 2020-2030.
Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Educação Infantil, 2021. Currículo revisto, considerando a homologação da BNCC – Dezembro de 2017. 2ª edição revista e atualizada. Secretaria de Educação. Prefeitura da Cidade do Recife.

Fonte: Silva (2019).

No quadro acima, os instrumentos legais em vigor localmente consistem nos desdobramentos resultantes dos marcos legais que regulam a Educação Infantil no país, dado o regime de colaboração adotado no modelo “federalista” de República. Tal organização sociopolítica prevista na Constituição de 1988 estabelece um regime de cooperação entre a União, os Estados e os Municípios, gerando uma corresponsabilização no alcance das metas educacionais em nível nacional e também local (Silva, 2019).

Entretanto, se por um lado este regime se configura como uma grande e significativa mudança política e jurídica após o período do regime militar (centralizado na União, caracterizado pelo autoritarismo e perda das liberdades individuais), por outro, ele revela ser um desafio, conforme nos mostra Cury (2010):

A Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão (p. 158).

Neste sentido, compreendemos tal como Mainardes (2006), as distinções entre “política como texto” e “política como discurso” a partir das formulações de Ball (1993) ao detalhar mais sobre o “contexto da produção de textos”, parte da abordagem do ciclo de políticas:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Sobre a política como discurso, Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (Mainardes, 2006, p. 54).

Para além de tornar os processos de tomada de decisões mais complexos e mais lentos, dado que envolve os 27 estados federados que compõem a União, mais os 5.600 Municípios e o Distrito Federal, o fato é que o regime federalista acaba por demonstrar as questões de “poder” tão bem discutidas por Mainardes (2006), ao pontuar as ideias centrais da abordagem do ciclo de políticas, uma vez que na correlação de forças “algumas vozes serão ouvidas” em detrimento de outras, um processo que nem sempre pode ser compreendido a partir da explicação de Cury (2010)⁸⁹.

Ainda que Cury (2010) identifique os inevitáveis conflitos advindos da organização política e jurídica brasileira em seu esforço de conciliar competências que se organizam de modo vertical e horizontal, a complexidade desta “arrumação” materializa questões conflituosas e incertas que esbarram inevitavelmente, nas relações de “poder”, conforme discutido por Foucault e mencionado por Ball (1993 *apud* Mainardes, 2006, p. 54).

Assim, é a partir das relações de poder trazidas à tona nos múltiplos discursos (nem sempre evidentes) dos textos políticos, marcados por aspectos históricos e distintos interesses, que são estabelecidas as “arenas” onde uns grupos prevalecem e se fazem ouvir nas versões finais dos textos legais, em detrimento de outros. Tal argumentação explica o contexto da Educação Infantil não somente no Brasil, mas, sobretudo, em Recife.

Logo, o envio e a aprovação do PME na Câmara dos Vereadores em Recife com um texto “distinto” do que foi discutido na 10ª COMUDE não surpreendem, uma vez que tal

⁸⁹ Em nota de Rodapé da obra lemos o seguinte: “Há que se distinguir a deliberação da decisão. São dois momentos distintos. O deliberar é um ato próprio de um órgão colegiado, plural e representativo, e precede o ato decisório. O decidir reduz as muitas vontades a uma única vontade, fruto consensual pós – dissenso, que acaba por vincular todos a um ato normativo final no qual todos se viram participantes” (Cury, 2010, p. 158).

situação revela apenas a fragilidade de nossa jovem democracia, onde em diversas ocasiões presenciamos o “teatro” da participação popular apenas para “chancelar” uma proposta previamente “já definida” a exemplo do que também aconteceu nas etapas de discussões da atual BNCC em vigor.

Acreditamos serem as disputas de poder e distintos interesses (com claro predomínio das questões econômicas) os motivos por trás dos desacertos que presenciamos em termos de ajuste das “normas e finalidades gerais por meio de competências privativas, concorrentes e comuns, entre União, Estados e Municípios” conforme exposto por Cury (2010):

Esse regime de colaboração recíproca supõe normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. É dessa concepção articulada entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins. Ora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao buscar traduzir esse regime de colaboração a fim de efetivar os grandes princípios e normas gerais da educação, atribui aos entes federativos políticas importantes. Contudo, sem um consórcio articulado e compromissado, sem um regime fiscal e financeiro que atenda de fato ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado (p. 160).

Em se tratando de Nordeste, ousamos questionar em “quê” medida os aspectos sociais, culturais e econômicos que tornam esta região do país particularmente marcada pelas desigualdades e ao mesmo tempo distante dos grandes centros urbanos e industriais do país (tais como as regiões Sudeste e Sul) não prevalecem nos momentos desta repartição de recursos? Em que medida a União empreende esforços para modificar o atual cenário?

Considerando ainda a “negatividade” atribuída à condição de “não sujeito”, seja este político, civil ou econômico (já que também são vistas como “não trabalhador”) com as quais as crianças são erroneamente identificadas desde o início da Modernidade, o fato é que, mesmo sofrendo os impactos das políticas a elas dirigidas e por vezes “negadas”, a “invisibilidade” política e econômica a elas atrelada não deixa de causar impactos conforme pontuado por Sarmiento (2007).

Não se trata de desconhecer os direitos que as crianças possuem, mas, segundo Sarmiento (2007), trata-se de modificar nosso olhar para além da negatividade e redimensionar a infância para além dos rótulos.

A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas

dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (p. 36).

Mais adiante, o autor acima citado pontua ainda que

A participação, individual e colectiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização na cena pública. A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil. Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatários políticos, designem-se eles como "cidadãos", "contribuintes", "patrícios" ou mesmo "povo". E, no entanto, qualquer medida de política afecta diferenciadamente as várias gerações (Qvortrup, 1994). A invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas (e.g. Annan, 2001; Unicef, 2005 *apud* Sarmiento, 2007, p. 37-38).

Tais questionamentos exigem um aprofundamento maior nas políticas públicas educacionais dos municípios brasileiros que poderão “animar” novas pesquisas, uma vez que as questões aqui levantadas não se esgotam. Todavia, a nós interessou saber em que medida as crianças que frequentam as turmas da Educação Infantil na Rede Municipal em Recife eram contempladas com uma formação multidimensional abrangendo a espiritualidade, ou seja, a totalidade destas como sujeitos.

4 ESPIRITUALIDADE E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO RECIFE: CARTOGRAFIA DE UMA INVESTIGAÇÃO

Conforme mencionado por Silveira (2018),

Segundo Camurça (2008), a incomensurabilidade do domínio do sagrado e do espiritual, objeto das Ciências da Religião que vai de encontro à pretensão de relatividade e construção social das ciências sociais da religião, evoca uma tensão insolúvel, mas enriquecedora, um embate constante entre o desencantamento (tomar distância em relação ao fenômeno, saber criticá-lo) e o encantamento (a proximidade amistosa com o fenômeno, saber apreciá-lo) (p. 166).

Logo, entendemos que o desafio a ser enfrentado nas pesquisas relacionadas à temática da espiritualidade consiste no delineamento metodológico que orienta o pesquisador nesta complexa abordagem. Entretanto, se por um lado nos deparamos com as dificuldades em lidar com uma realidade profunda e não quantificável, por outro, encontramos inúmeras possibilidades ofertadas no âmbito das demais ciências humanas passíveis de serem aplicadas considerando as interfaces que elas apresentam com as Ciências da Religião.

Deste modo, considerando a especificidade da Educação e, sobretudo, do processo de formação integral na Educação Infantil, traçamos o percurso detalhado a seguir para o alcance do nosso objetivo geral e também dos desdobramentos deste de modo mais específico, iniciando pelo problema que nos moveu à investigação e ao estudo: a formação integral e multidimensional na infância, considerando o potencial da espiritualidade no contexto da Educação Infantil.

A partir da problemática mencionada, surgem algumas questões tais como: quais seriam as aproximações possíveis entre as categorias 'infância' e 'espiritualidade' no âmbito da ação formativa na Educação Infantil? Entre as prescrições legais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil e o cotidiano, quais são as aproximações e os distanciamentos relacionados à formação numa perspectiva integral? Como os docentes compreendem infância, espiritualidade e formação integral no contexto da Educação Infantil? Como as Ciências da Religião podem contribuir para a compreensão e o aprofundamento da formação integral no âmbito da Educação Infantil considerando a espiritualidade?

A temática selecionada surgiu como interesse de pesquisa tanto por nossa experiência na docência da Educação Infantil, quanto pela compreensão acerca da importância da formação integral num contexto dialógico e plural desde a infância, tarefa que requer um exercício

reflexivo que contemple a dimensão subjetiva deste processo a partir da inserção da espiritualidade como potencialmente possível para construção da cidadania.

Acreditamos na importância de formar cidadãos para além da mera perspectiva de inserção numa sociedade de mercado e consumo, algo infelizmente cada vez mais presente nos “programas” e propostas curriculares para a Educação Infantil, o que podemos exemplificar a partir da aceleração do processo de alfabetização nesta etapa do ensino que não se propõe a esta tarefa de modo sistematizado, e muito menos, como meio de acesso à etapa posterior (no caso, o Ensino Fundamental nos anos iniciais).

Deste modo, não somente concordamos com Oliveira (2017, p. 14) sobre o potencial de contribuição da espiritualidade para repensarmos a infância para além da perspectiva de um futuro ainda por vir, como propomos a tese de que esta dimensão é passível de desenvolvimento para a concretização de uma formação humana integral e multidimensional, propiciando uma visão presente que possibilite a ruptura com a redução da infância a uma mera evolução cronológica, compreendendo-a e problematizando-a a partir de sua construção histórica e significados próprios, cujos sujeitos possuem capacidade de ressignificar o mundo à sua volta.

Tal compreensão desloca a percepção de “governo” ainda tão associada aos modelos estabelecidos, conforme a pressuposição do que os adultos imaginam ser necessário e fundamental na formação das crianças, como já mencionado por Gonzales-Mena (2015). Esta análise, também presente nas discussões propostas por Friedmann (2014a, 2014b), aponta para a emergência das questões atuais que envolvem a formação das crianças a partir de pressupostos que considerem seu âmbito mais profundo, que ela chama de “alma” ao referir-se à essência mais profunda e que remete aos valores, ou seja, ao que está para além de uma formação que contemple aspectos funcionais.

Mais do que “preparar” para o Ensino Fundamental (anos iniciais) ou a conquista de uma futura posição no mercado de trabalho, faz-se necessário formar a partir do olhar sensível para o mundo da criança, considerando os distintos contextos onde elas estão inseridas, mas cuja crise se faz presente indistintamente, evidenciada, sobretudo, pela fragmentação da família e da escola, cada qual operando segundo suas próprias regras e normas de comportamento e, por vezes, desconsiderando o que ela chama de “sacralidade da infância”.

O “resgate” desta percepção da infância perpassa pela compreensão multidisciplinar acerca desta fase da vida, o que envolve não somente as contribuições das teorias sobre o desenvolvimento infantil, os estudos cognitivos, emocionais, de personalidade e físico-motores, mas também os anímico-espirituais (Friedmann, 2014b). Ainda que esta dimensão apresente o potencial para o desenvolvimento da experiência religiosa, por meio da interpretação das

mensagens simbólicas das diversas tradições religiosas, ressaltamos que, conforme pontuado por Torralba (2013), elas não são uma só dimensão.

Torralba (2013) coloca que, apesar da inteligência espiritual ser condição de possibilidade para o desenvolvimento da religiosidade, ambas não devem ser confundidas a partir de uma leitura conjunta, pois a inteligência espiritual consiste num dado antropológico e não em uma questão de fé. Logo, propomos a abordagem da espiritualidade como potencial na formação de estruturas para além do exercício confessional, contribuindo para a formação de crianças mais humanas e aptas a lidar com a multiplicidade de crenças expressas no ambiente social em que estão inseridas.

Diante do desafio envolvido quanto ao trato da temática proposta para esta pesquisa, consideramos o aporte teórico das Ciências da Religião, cuja abordagem transdisciplinar acerca do fenômeno religioso e da dimensão espiritual apresenta os subsídios necessários para contribuir para uma abordagem educacional de modo integral, o que conforme discussões recentes aponta cada vez mais para a inserção da espiritualidade como competência básica da educação⁹⁰.

A despeito das múltiplas reações que o tema ainda provoca devido ao vínculo entre a espiritualidade e a formação religiosa confessional que durante séculos foi predominante em países como o Brasil, cuja união entre o Estado e a Igreja orientou os rumos educacionais e políticos durante muito tempo, o fato é que

Todos os sistemas educacionais declaram explicitamente perseguir a educação integral. Esta é considerada o novo paradigma educacional para o século XXI. Oferece um novo marco para a compreensão do significado da educação na nova era trazendo de volta o melhor dos educadores clássicos e, por outro lado, superando as falsas suposições sobre as quais a educação se baseou durante o século XX. O resultado é um paradigma educacional extremamente criativo, sem precedentes na história da educação que está revolucionando radicalmente nossas ideias sobre o ensino. Mas no contexto espanhol, este último termo, a espiritualidade, tem fortes conotações religiosas de uma natureza confessional que provocam reações muito diversas. Por causa da história, não só educacional, do nosso país, é difícil propor que a existência de tais valores tem um caráter universalizável. Acrescentasse a isso uma realidade social cada vez mais multicultural, multirracial e multirreligiosa, onde uma conexão clara entre o espiritual e o religioso organizado foi perdida [...] Temos o desafio de trabalhar a partir desses tipos de competência espiritual: a busca de sentido, a experiência e a experiência do mistério que habita cada um e o mundo ao nosso redor, a descoberta de que os outros vivem essa mesma experiência, dão nome a esse

⁹⁰ Embora a discussão mais estruturada esteja presente no contexto internacional (EUA e comunidade europeia), observamos que a inserção da chamada “Educação Sócio emocional” na maior parte dos programas educacionais brasileiros consiste num início do despertar para esta visão, entretanto, considerando que as competências emocionais apresentam um limite quanto à abrangência de questões que “transcendem” os indivíduos, assim como Francesc Torralba (2012, 2013), acreditamos que tais questões envolvendo “sentido” para a existência podem ser melhor abordadas a partir do desenvolvimento de uma inteligência específica (inteligência espiritual).

mistério, compartilhar e enriquecer-se das experiências de cada um. A competência espiritual deve ser uma ferramenta especial para o diálogo.⁹¹ (tradução nossa).

Todavia, conforme pontuado por Junqueira (2013), são as Ciências da Religião a área que constitui os fundamentos necessários que orientarão o ensino religioso quanto aos conteúdos e às formas de aplicação no âmbito educacional. “O objetivo do ensino religioso escolar é proporcionar ao estudante experiências, informações e reflexões que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo de sua existência em comunidade...” (p. 610), premissa com a qual concordamos.

Ainda que no segmento educacional pesquisado não exista uma previsão normativa quanto à oferta desta disciplina, compreendemos que a dimensão espiritual da formação integral no âmbito da Educação Infantil pode ser enriquecida a partir dos subsídios que já compõem a oferta do Ensino Religioso na Educação Básica, de modo que, considerando a carência de estudos com enfoque na espiritualidade como potencial para a formação de crianças no contexto da Educação Infantil, tanto no cenário educacional brasileiro quanto na Rede Municipal de Educação em Recife, nos interessa contribuir para o avanço acerca da compreensão desta perspectiva já abordada no contexto internacional, conforme nosso levantamento inicial acerca desta temática em periódicos específicos, como por exemplo, na “Revista Internacional de Espiritualidade Infantil”⁹², e obras como “Escolas com Espírito: Nutrindo a vida interior de crianças e professores”⁹³.

Logo, nosso objetivo geral consistiu em estruturar descritiva e analiticamente o potencial de desenvolvimento da infância de forma multidimensional, a partir da inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil, para o alcance de uma formação integral.

⁹¹ Texto no original: Todos los sistemas educativos declaran de manera explícita perseguir la educación integral. Esta es considerada como el nuevo paradigma educativo para el siglo XXI. Ofrece un nuevo marco para entender el sentido de la educación en la nueva época, recuperando lo mejor de los educadores clásicos y, por otro lado, superando los falsos supuestos en que se basó la educación durante el siglo XX. El resultado es un paradigma educativo enormemente creativo, sin precedentes en la historia de la educación que está revolucionando radicalmente nuestras ideas sobre lo educativo. Pero en el contexto español, este último término, espiritualidad, tiene fuertes connotaciones religiosas de carácter confesional que provocan reacciones muy encontradas. Por la historia, no solo educativa, de nuestro país resulta difícil plantear que la existencia de este tipo de valores tenga un carácter universalizable. A esto se añade una realidad social cada vez más multicultural, multirracial y plurirreligiosa, donde se ha perdido una conexión clara entre lo espiritual y lo religiosamente organizado [...] Tenemos el reto de trabajar desde estos tipos de competencia espiritual: la búsqueda del sentido, la experiencia y vivencia del Misterio que habita en cada uno y en el mundo que nos rodea, el descubrimiento de que otros viven esta misma experiencia, dar nombre a ese Misterio, compartir y enriquecerse de las mutuas experiencias. La competencia espiritual ha de ser una herramienta especial para el diálogo (González, 2008, p. 15-16).

⁹² Revista Internacional de Espiritualidade Infantil - 2019, Vol. 24, nº. 1, 29-43 <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1619531>.

⁹³ Título original: Schools with Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers (2002).

De modo mais específico, nos propusemos a:

- Cotejar as distintas concepções de espiritualidade e de infância, delineando as possibilidades e/ou impossibilidades de abordagem da dimensão espiritual no contexto da Educação Infantil.
- Descrever os principais conceitos relacionados à formação integral localizando aproximações e/ou distanciamentos da dimensão espiritual nos documentos legais que norteiam a Educação Infantil.
- Investigar, por meio da pesquisa de campo, como os docentes compreendem infância, espiritualidade e educação integral no contexto da Educação Infantil.
- Identificar os aspectos relacionados à formação integral que se relacionam com a espiritualidade, a partir das contribuições das Ciências da Religião capazes de redimensionar a Educação Infantil.

A proposta de pesquisa enquadra-se como descritiva exploratória, partindo da revisão bibliográfica e da análise documental dos instrumentos norteadores da Educação Infantil em nível nacional e local⁹⁴ (incluindo a BNCC) para o levantamento primário das questões relacionadas às concepções de infância e espiritualidade, explícitas e implícitas nestes, e de como estas se aproximam ou se afastam de uma perspectiva de integralidade no âmbito da formação infantil.

4.1 O campo e os sujeitos da pesquisa

O campo desta pesquisa teve como ambiente as escolas da Rede Municipal de Educação na cidade do Recife, abrangendo as 6 (seis) RPAs (Região Político-Administrativa) que ofertam turmas de Educação Infantil nos grupos IV e V (que atendem crianças entre os 4 e 5 anos de idade), locais nos quais foi possível identificarmos mais facilmente os docentes que trabalham neste segmento da educação. Os dados foram coletados em 9 (nove) escolas, totalizando 13 (treze) sujeitos entrevistados.

Ancorada numa abordagem qualitativa, a proposta de pesquisa envolveu ainda a aplicação de um questionário para a identificação do perfil dos sujeitos que foram entrevistados, seguida pela realização de entrevistas semiestruturadas, nas quais objetivamos verificar as hipóteses por nós levantadas nesta pesquisa quanto à percepção dos docentes acerca da inserção

⁹⁴ No nosso caso, o volume sobre a política de ensino da Rede Municipal de Educação Infantil em Recife, lançada no ano de 2015, como resultado de mais de uma década de estudos e discussões. Com a 2ª edição lançada em 2021, o currículo foi revisto de acordo com a BNCC homologada em dezembro de 2017.

da espiritualidade no contexto da Educação Infantil e do potencial desta para uma formação na perspectiva integral.

Conforme nos mostram Calleffe e Moreira (2006), a pesquisa qualitativa possibilita uma interação dialética entre o pesquisador e o objeto pesquisado, por meio do exercício da reflexão a fim de perceber os significados, a sutileza e a complexidade do objeto de estudo, aspectos mencionados também por Minayo (1994), ao apontar que esta modalidade é a que melhor se adequa ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Volney J. Berkenbrock (2018, p. 263) afirma que “A pesquisa qualitativa tem como escopo desenvolver análises e inferir teorias explicativas sobre o sentido que as pessoas dão ao seu falar, fazer e viver”. Logo, considerando a natureza de nosso objeto de investigação, cuja interface direta é estabelecida com a área educacional, o instrumento para a coleta de dados por nós selecionado (entrevista) se mostrou um recurso adequado.

A entrevista, conforme nos mostram Lüdke e André (2014), ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa do meio educacional, sendo o principal método de investigação utilizado para coleta de dados. A principal vantagem no uso deste instrumento consiste na possibilidade de propiciar uma relação de interação e uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, ao contrário de outros instrumentos que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado.

Consideramos ainda que, conforme pontuado por Baptista (2018),

Cada ser humano traz uma espécie de síntese da sociedade em que vive. Ao pertencer a grupos de diferentes naturezas e instituições as mais variadas, o indivíduo produz e reproduz incertezas, dúvidas e respostas a essas perplexidades (p. 25).

Compreendemos a entrevista como um valioso recurso por permitir a “captura” de contradições capazes de enriquecer a discussão do tema proposto, para além de simplesmente validar ou informar as questões levantadas. A modalidade semiestruturada potencializa sua utilização pelo fato de permitir modificações no percurso da investigação por sua característica de não rigidez no que diz respeito à aplicação.

Conforme previamente acordado na carta-convite enviada junto com o termo de livre consentimento e esclarecimento para as participantes, estabelecemos códigos para preservar a identidade das mesmas da seguinte forma: Docente 1 (DC1), Docente 2 (DC2), Docente 3 (DC3) e assim sucessivamente até o Docente 13 (DC13). Ressaltamos que os códigos de

identificação são os mesmos por nós já utilizados em pesquisa publicada anteriormente (Figueirêdo, 2018, p. 140-141) sendo mantidos nesta ocasião.

Da mesma forma, as 9 (nove) instituições foram identificadas como Escola Municipal (EM), variando conforme a sequência numérica de 1 (um) até 9 (nove), com exceção das instituições denominadas como Creches (CR), Creche Escola (CEM) ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)⁹⁵. Para melhor visualização, no quadro a seguir detalhamos o perfil dos entrevistados por unidade de ensino e localização expressa na coluna RPA (Região Político-Administrativa), conforme a categorização municipal vigente.

QUADRO 3 - Perfil das entrevistadas

ESCOLAS	RPA	DOCENTES	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO
EM 1	1	DC1	Feminino	41 anos	Pedagogia/ Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica	21 anos dos quais 14 anos na Educação Infantil.
CEM 2	1	DC2	Feminino	56 anos	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	24 anos na Educação Infantil.
EM 3	2	DC3	Feminino	53 anos	Pedagogia	27 anos dos quais 15anos na Educação Infantil
EM 4	3	DC4	Feminino	49 anos	Pedagogia	25 anos dos quais 6 anos na Educação Infantil
	3	DC5	Feminino	45 anos	Pedagogia/ Especialização em Neuropsicopedagogia.	25 anos dos quais 20 anos na Educação Infantil
	3	DC6	Feminino	45 anos	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia.	19 anos dos quais 14 anos na Educação Infantil
	3	DC7	Feminino	36 anos	Pedagogia/ Especialização em Alfabetização e Letramento.	14 anos na Educação Infantil.
EM 5	3	DC8	Feminino	51 anos	Licenciatura em Geografia/ Especialização em Geografia e Globalização na Educação ⁹⁶	31 anos dos quais 7 anos na Educação Infantil.
	3	DC9	Feminino	37 anos	Pedagogia	17 anos na Educação Infantil.
EM 6	4	DC10	Feminino	35 anos	Licenciatura em História/ Especialização em Docência na Educação Infantil. ⁹⁷	16 anos dos quais 12 anos na Educação Infantil.
CMEI 7	4	DC11	Feminino	47 anos	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia.	28 anos dos quais 16 anos na Educação Infantil.

⁹⁵ As siglas utilizadas correspondem à identificação das instituições municipais de Educação no município de Recife.

⁹⁶ O acesso ao cargo de Professor I na Rede Municipal de Educação em Recife ocorreu em função da formação em nível Médio no Curso de Magistério.

⁹⁷ Idem ao caso anterior.

EM 8	5	DC12	Feminino	48 anos	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	26 anos dos quais os último 3 anos na Educação Infantil.
EM 9	6	DC13	Feminino	60 anos	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil.	Mais de 50 anos dos quais 40 anos na Educação Infantil.

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro acima é possível percebermos que a maior parte dos sujeitos participantes desta pesquisa atua na RPA 3⁹⁸ formada por 29 bairros (a maior RPA), conforme destaque no mapa abaixo:

FIGURA 1 - Mapa RPA 3



Fonte: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/sobre-rpa-3?op=NzQ0MQ==>

⁹⁸ Conforme as informações coletadas na página institucional da Prefeitura Municipal de Recife, a Região Político-Administrativa III (RPA3) é composta pelos bairros: Aflitos; Alto do Mandu; Alto José Bonifácio; Alto José do Pinho; Apipucos; Brejo da Guabiraba; Brejo de Beberibe; Casa Amarela; Casa Forte; Córrego do Jenipapo; Derby; Dois Irmãos; Espinheiro; Graças; Guabiraba; Jaqueira; Macaxeira; Monteiro; Nova Descoberta; Parnamirim; Passarinho; Pau-Ferro; Poço da Panela, Santana; Sítio dos Pintos; Tamarineira; Mangabeira; Morro da Conceição; Vasco da Gama. Em: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/sobre-rpa-3?op=NzQ0MQ==> Acesso em: 05 ago. 2023.

Por concentrar a maior parte das instituições educacionais que atendem ao público infantil da Rede Municipal de Educação em Recife, encontramos maior facilidade na adesão e participação nesta pesquisa entre os docentes em regência na Educação Infantil desta RPA. No entanto, conseguimos entrevistar professoras em cada RPA (ao menos uma representante de cada região).

Nossa opção em não inserirmos a pertença religiosa das participantes no questionário de perfil está em acordo com o nosso objetivo de pesquisa que foi o de investigar as concepções de espiritualidade que as entrevistadas tinham, bem como verificar em “quê” medida e de que maneiras esta dimensão estaria manifesta de modo independente da filiação religiosa das docentes.

Todavia, dada a relação entre religiosidade e espiritualidade, tais filiações (reveladas em sua maioria de forma espontânea no decorrer das entrevistas) surgem como “dados” que revelam o quanto a espiritualidade ainda é compreendida como “sinônimo” de pertença religiosa ou inevitavelmente atrelada a alguma “religião”, conforme discutimos na análise dos resultados mais adiante no texto.

Entre o previsto e o realizado, não raras vezes o pesquisador precisa ir e vir, refazer caminhos e planos, bem como permanecer aberto às mudanças no decorrer do processo, já que, a começar pela própria natureza do fenômeno em estudo, percebemos desde os primeiros contatos que o tema “espiritualidade” provocou certo estranhamento e mesmo receio, somando-se a isso a peculiaridade do nosso campo de pesquisa (Escola, Creche/CMEI).

Sejam escolas que atendem especificamente o público da Educação Infantil tais como Creches, CMEIs ou Escolas onde este público fica concentrado em apenas duas ou três turmas, uma realidade comum a estas instituições é o dinamismo peculiar da rotina envolvendo a educação e os cuidados com as crianças, além de eventos atrelados às datas comemorativas, reuniões, formações internas, externas⁹⁹, e uma rotatividade entre os profissionais em atuação (situação dos professores em regime de contrato temporário).

Tais circunstâncias nos fazem compreender na prática a experiência de outros pesquisadores que trilharam esta jornada anteriormente, e podemos afirmar que ela de fato não consiste em uma trajetória “linear tão regular”, pois,

[...] o labor empírico exige idas e vindas, avanços e recuos, tentativas e erros, ao longo da investigação, produzindo uma trajetória sinuosa e quase caótica, visto que é impossível aprofundar uma pesquisa sem reconsiderar hipóteses,

⁹⁹ Parte da carga-horária dos professores em regência é destinada à formação realizada na EFER (Escola de Formação de Professores do Recife Professor Paulo Freire).

rever aspectos aparentemente assentados, descobrir novas perspectivas e passar por circunstâncias imprevisíveis, mas que podem trazer resultados compensadores (Baptista, 2018, p. 39).

Conforme discutiremos mais adiante, nossa amostra inicial acabou nos possibilitando um panorama mais denso acerca da RPA 3, onde está concentrada a maior parte dos sujeitos desta pesquisa, revelando não somente as similaridades, mas, especialmente, as contradições presentes no espaço de uma mesma escola acerca das concepções de Espiritualidade, Educação Infantil e a formação integral na infância. Mas, antes, detalharemos o caminho metodológico bem como o modelo de análise utilizado nesta pesquisa.

4.2 O caminho metodológico e a modalidade de análise de referência

Considerando a especificidade associada às pesquisas de abordagem qualitativa que, conforme anteriormente pontuado, está relacionada à “captura” e análise dos sentidos atribuídos pelos indivíduos a respeito do que fazem e/ou como fazem, o desafio a ser ultrapassado revestese de maior complexidade envolvendo um “esforço concentrado” pois,

O ser humano não vive sem significar suas ações. Esta significação não está, entretanto, tão claramente à mão de quem pesquisa determinados grupos e os significados por eles ali vividos. Isto pelo fato especialmente destes significados serem muito mais vividos do que expressos, serem muito mais assumidos como pressupostos que formulados positivamente pelos membros que compõem o determinado grupo ou fenômeno humano pesquisado (Berkenbrock, 2018, p. 261).

Assim, para atender ao objetivo da pesquisa, a sistemática de trabalho proposta segue as orientações de Minayo (1994, p. 14) quanto ao desenvolvimento por etapas, a saber: 1) pesquisa bibliográfica e documental; 2) trabalho de campo; 3) tratamento dos dados.

O tratamento do material foi realizado a partir do ordenamento e da transcrição das entrevistas semiestruturadas, cuja leitura e análise serão realizadas conforme a AC (análise de conteúdo), seguindo o percurso apresentado por Bardin (2011, p. 125), quanto à “pré-análise; exploração do material; o trato dos resultados, a inferência e a interpretação”, a partir das quais foi possível destacar, classificar e categorizar os trechos das entrevistas transcritas bem como agrupá-las em tabelas de acordo com os elementos e significados para cada ator social envolvido.

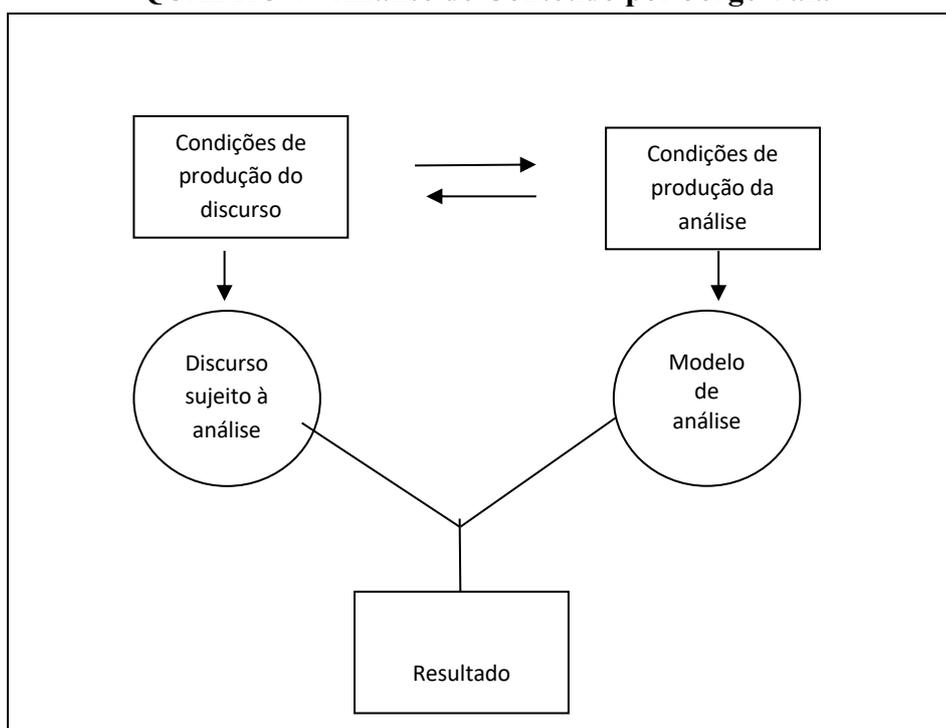
A análise de conteúdo consiste num conjunto de instrumentos metodológicos possíveis de serem aplicados a “discursos” (conteúdos e continentes) diversificados e, conforme Bardin (2011, p. 15),

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem [...] O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo reside – para além de suas funções heurísticas e verificativas- no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas.

Corroborando esta afirmação Vala (1986, p. 104), ao pontuar que o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma complexa rede de condições de produção sendo a tarefa do analista construir um modelo eficaz quanto à possibilidade de inferências sobre uma ou várias destas condições de produção:

[...] o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

QUADRO 4 - Análise de Conteúdo por Jorge Vala



Fonte: Vala (1986, p. 105).

Como recursos adicionais, a pesquisa contou com o subsídio de diversos artigos científicos que tratavam de temáticas relacionadas à infância e à espiritualidade e anotações do diário de campo relacionadas ao momento das entrevistas com as docentes das turmas de Educação Infantil nas escolas selecionadas como campo deste trabalho.

Conforme nossa pré-análise do material pesquisado e coletado no campo desta pesquisa, elaboramos um modelo inicial para a análise de conteúdo na modalidade temática, conforme o roteiro utilizado para a realização das entrevistas e os nossos objetivos:

QUADRO 5 - Modelo de análise inicial

TEMA	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIAS INICIAIS
ESPIRITUALIDADE E SENTIDO DA VIDA	Identificar como o sujeito compreende e alimenta a sua espiritualidade e os benefícios desta dimensão (frutos) e sua vida pessoal e profissional.	Ser, Eu superior, Senhor, Deus, força superior, mistério, contemplação, espírito, alma, luz divina, sabedoria, universo, santos, “nortes para a vida”, bem-estar e, crenças, religião, jejum, freio moral e demais termos mencionados pelos entrevistados para referir-se a si próprio e ao que está para além de si mesmo.	ESPIRITUALIDADE
RELIGIÃO E ESPIRITUALIDADE	Identificar as vinculações entre religião e espiritualidade enquanto “sinônimos”.	Religião, religiosidade Igreja católica, Igreja Evangélica, Bíblia missa, Espiritismo, matriz afro, crenças.	RELIGIÃO E ESPIRITUALIDADE
A INFÂNCIA E A CRIANÇA	Investigar qual a concepção de infância os entrevistados possuem a partir do que eles mencionaram sobre o que seria essencial na formação destas.	Criança, pequenininho, brincar, ludicidade e as menções feitas pelos entrevistados sobre estas e a etapa da vida onde estão.	INFÂNCIA E CRIANÇA
A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Averiguar como os docentes enxergam a formação no âmbito da Educação Infantil	Ludicidade, acreditar em si próprio, valores humanos, respeito, pedagógico (ler, escrever), todo, inteligência emocional, emoções, conhecer a criança, ouvir, escutar	EDUCAÇÃO INFANTIL FORMAÇÃO HUMANA
EDUCAÇÃO INTEGRAL	Verificar a compreensão dos docentes sobre o que significa educar de forma integral	Cidadão, holístico, “educar no todo” e outros termos citados pelos entrevistados.	EDUCAÇÃO INTEGRAL
A ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Compreender como os docentes observam ou não as manifestações de espiritualidade entre as crianças.	Virar estrelinha, como nascem bebês, papai do céu, ajudar ao colega, cooperação, desenhos sobre o céu, morrer, musiquinhas evangélicas, escola dominical	ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Fonte: a autora.

Conforme avançamos na exploração e no tratamento dos dados, novos temas e categorias foram sendo identificadas e incorporadas ao conjunto da análise, o que não acarretou prejuízos ao andamento do trabalho, uma vez que a própria natureza da abordagem qualitativa assim como a análise de conteúdo temática permite esta flexibilidade.¹⁰⁰

Sobre esta modalidade, Bardin (2011) pontua que

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas (p. 135).

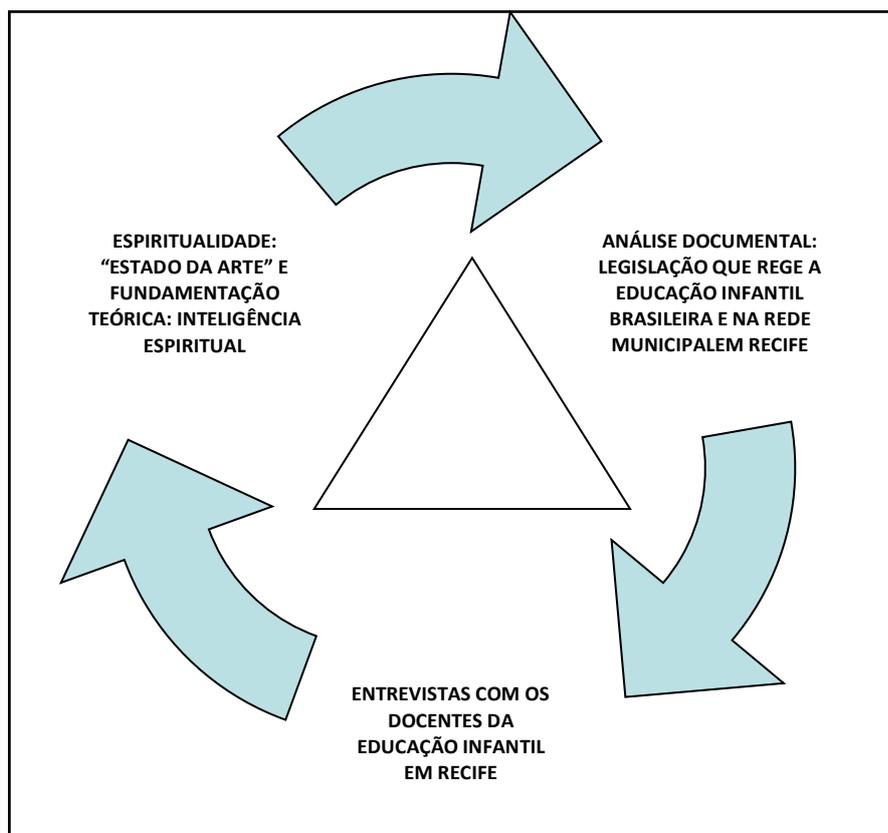
Ainda sobre o “tema”, Franco (2018) nos mostra que, para além de denominar um termo ou palavras, este se refere a

[...] uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. E isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais (p. 44-45).

Logo, considerando a especificidade do nosso tema de pesquisa, selecionamos a modalidade de análise temática conforme pontuada por Bardin (2011) e Franco (2018) por entendermos a possibilidade de análise não apenas do conteúdo manifesto, mas também dos que se ocultam nas entrelinhas das mensagens, sejam estas escritas, faladas ou silenciosas.

A partir da triangulação dos dados analisados e descritos conforme cada etapa de trabalho, elaboramos um esquema para melhor visualização do percurso conforme exposto na figura abaixo:

¹⁰⁰ No anexo 5, disponibilizamos a categorização inicial de forma mais detalhada, realizada a partir do modelo inicial exposto na tabela 2 da página anterior.

FIGURA 2 - A análise triangular dos dados

Fonte: elaborado pela autora.

4.3 Com a palavra as docentes, sobre espiritualidade, infância e formação integral

Ao nos aproximarmos do campo desta pesquisa, constatamos que, tal como a religião, a espiritualidade consiste numa temática que mobiliza os mais diversos sentimentos e reações. Acrescente-se o fato de que é de domínio público a necessidade de assegurar a “laicidade” no espaço público escolar, e a postura inicial mais “tímida” quanto à participação na pesquisa exigiu de nossa parte uma conduta o mais franca possível quanto ao esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa e, sobretudo, acerca da garantia de anonimato bem como a liberdade para expressarem exatamente o que pensavam acerca das questões presentes no roteiro apresentado.

Dividida em dois blocos (eixos), sendo o primeiro intitulado “Espiritualidade” e o segundo “Educação Infantil, Espiritualidade e Formação Integral”, o roteiro da entrevista que guiou a conversa com os docentes¹⁰¹ buscou investigar as concepções das professoras sobre os termos em si, não somente quanto ao âmbito de vida pessoal, mas, sobretudo, profissional uma vez que buscamos compreender empiricamente de que maneiras a espiritualidade era

¹⁰¹ Roteiro disponibilizado no anexo 2.

compreendida e inserida no contexto da Educação Infantil abrangendo a multidimensionalidade das crianças para a formação integral.

Para tanto, foi necessário iniciarmos pela investigação do que seria a espiritualidade para cada uma das professoras e o quanto esta concepção orientava suas vidas, propósitos, significados (questões existenciais ligadas ao sentido) e as repercussões do cultivo desta dimensão nas ações profissionais nas turmas de Educação Infantil onde atuavam.

Na sequência, buscamos averiguar por meio das questões formuladas como as professoras compreendiam a Educação Infantil, a formação integral e as possibilidades de interseção com a espiritualidade no cotidiano das salas onde atuavam. Para orientar a leitura e discussão do material colhido no campo desta pesquisa, seguimos a divisão temática do roteiro em dois eixos, conforme elaborado para as entrevistas na modalidade semiestruturada, a partir das respostas coletadas via gravação de áudio no formato mp3.

4.3.1 Espiritualidade em contexto: Deus, religião, crenças, fé, espírito e valores humanos.

Do domínio do intangível e não-palpável, a espiritualidade não é um conceito facilmente traduzido em “palavras”. Embora esteja potencialmente presente nos seres humanos, cujo desenvolvimento pode ou não ser cultivado, ao solicitarmos que as docentes expressassem o que compreendiam acerca do tema, de modo predominante as respostas indicaram uma associação imediata com aspectos relacionados à religião e/ou sistema de crenças que, de algum modo, norteiam a vida cotidiana, conforme podemos visualizar na síntese das respostas no quadro a seguir.

QUADRO 6 - Síntese das respostas à questão 1

1- COMO VOCÊ COMPREENDE A ESPIRITUALIDADE?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>“[...] interação com as pessoas, interesse no que a Bíblia ensina, no que Deus ensina [...] independente de religião ou não eu sinto a presença de Deus na minha vida, o cuidado[...]”</i>
DC2/CEM 2	<i>“[...] como eu interajo com o outro [...] bons costumes [...] respeito, empatia [...] colocar os ensinamentos de Cristo no-no teu cotidiano, nas tuas atitudes, no teu pensar, no teu agir”.</i>
DC3/EME 3	<i>“[...] acredito que seja um cuidado, uma atenção, uma parada pra ouvir [...] se colocar no lugar do outro, é, pra trabalhar o ser. Eu acho que é o ser.</i>
DC4/EM4	<i>“[...]compreendo que não existe corpo sem espírito[...]Então a espiritualidade pra mim[...] ela é o sentido da vida [...]É como se fosse uma Química [...] um bolo sem fermento ele não cresce né? [...] então pra mim é mais o menos isso.”</i>
DC5/EM4	<i>“ [...]Jao meu ver, é você falar com Deus, você viver uma vida espiritual, né? De busca à Deus constantemente.”</i>
DC6/EM4	<i>“[...] eu compreendo como sendo algo que a gente procure se conhecer pra poder entender um pouco melhor o mundo”.</i>
DC7/EM4	<i>“[...] algo relacionado à crença religiosa, a religião que você frequenta [...] os nortes que você leva pra vida [...] porquê vai muito de religião [...].”</i>
DC8/EM5	<i>“[...] eu acho que é a junção da fé, da gratidão, é, da esperança, eu acho que é um conjunto de fatores [...] solidariedade, positividade [...].”</i>

DC9/EM5	<i>"[...] eu acho que existe sim [...] algo além da matéria que [...] nutre os corpos, [...]você pode nutrir esse corpo, esse espírito através de coisas que transcendem a matéria[...]."</i>
DC10/EM6	<i>"[...] só penso em religião, sobre crenças, sobre valores humanos [...] acredita em Deus."</i>
DC11/CMEI7	<i>"Relaciono mais a fé, no que acredito... um ser supremo, um deus superior."</i>
DC12/EM8	<i>"Tem tudo a ver com crer no Senhor, o Deus [...] Jesus [...]."</i>
DC13/EM9	<i>"É um conjunto de crenças que nos dá sentido a vida [...] consciência de si."</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas das entrevistadas sobre o que compreendiam sobre a espiritualidade geraram um texto único que, após o processo de categorização inicial, foi reagrupado em três categorias temáticas¹⁰²:

Espiritualidade como crença religiosa (Religião) ou fé: As respostas das docentes que se encaixam nesta categoria temática, expressam uma compreensão da espiritualidade como uma relação com um ser superior, seja ele Deus, divindade ou força espiritual, enfatizando a importância da fé, da oração e da devoção religiosa por meio de rituais e da comunidade de fé a qual pertencem assim como a vinculação entre espiritualidade e fé pessoal.

Espiritualidade como conjunto de características e valores: As respostas agrupadas nesta categoria temática mostram a espiritualidade compreendida como um conjunto de características e valores que contribuem para uma vida plena e significativa, enfatizando a importância da fé, da gratidão, da esperança, da solidariedade, da positividade e da busca pelo sentido da vida.

Espiritualidade como Autoconsciência e relação com o mundo: Para as docentes deste grupo, a espiritualidade é entendida como forma de autoconhecimento, uma jornada de autodescoberta e crescimento pessoal que as capacita a se relacionarem com o mundo, uma vez que as respostas nesta categoria enfatizam a importância da autorreflexão, da compaixão e da busca pelo equilíbrio entre corpo, mente e espírito.

É importante ressaltar que essas categorias não são mutuamente excludentes, uma vez que é possível identificarmos que algumas entrevistadas compreendem a espiritualidade combinando elementos de duas ou mais categorias, como no caso da DC2/CEM2 e da DC13/EM9, que acreditam em um ser superior, mas também valorizam a busca pelo autoconhecimento e a compaixão pelo próximo, por exemplo.

¹⁰² Como ferramenta auxiliar para a análise e categorização dos dados textuais coletados no campo desta pesquisa, utilizamos o aplicativo *"Contador de palavras e Processador Linguístico de corpus"* disponibilizado de forma online pelo Grupo Insite. Dentre as funcionalidades desta ferramenta encontram-se a análise estatística de textos, a contagem da quantidade de palavras e de linhas, assim como a listagem das palavras mais comuns etc. Considerando o volume dos dados obtidos a partir de cada corpus textual das respostas às questões do nosso roteiro, optamos por manter nos anexos as tabelas com os resumos elaborados a partir do material obtido como demonstração da segunda etapa de elaboração das categorias temáticas identificadas.

Todavia, nos chama a atenção que, embora ainda predominante, a relação entre espiritualidade e religião e/ou crenças (considerando que das treze docentes, sete as relacionaram de forma direta), seis professoras pontuaram aspectos em discussão na atualidade, tais como o “ser” em oposição ao predomínio do “ter”, autoconhecimento, abertura ao outro, valores humanos, transcendência e espiritualidade como sendo algo para além da matéria (corpo).

Conforme Torralba (2013, p. 44), apesar da dificuldade relacionada ao termo espiritual, o fato é que a “dualidade” corpo X espírito foi superada e com ela a visão tradicional de que ambas eram opostas pois,

Quando afirmamos que o ser humano é capaz de vida espiritual em virtude de sua inteligência espiritual referimo-nos ao fato de que ele tem capacidade para um tipo de experiência, de questionamentos, de movimentos e de operações que só acontecem nele e que, longe de afastá-lo da realidade, do mundo, da corporeidade e da natureza, permitem-lhe vivê-la com mais intensidade, com mais penetração, mergulhando em seus níveis mais profundos. Vida espiritual não é uma vida paralela à vida corporal. Está intimamente unida a ela. Quem a cultiva vive mais intensamente cada sensação, cada contato, cada experiência, cada relação interpessoal.

Logo, ao apontar para a possibilidade da espiritualidade como sendo algo para além da matéria ao qual denominam “espírito”, duas das professoras entrevistadas aludem à realidade acima mencionada, conforme o trecho das entrevistas a seguir:

DC4/EM4: É, eu compreendo que não existe corpo sem espírito, né? E a partir do momento que a gente pensa que a vida é só corpo, é só o aqui e agora é mais complicado. Então a espiritualidade pra mim, como é que eu compreendo, ela é ela é o sentido da vida. Né? É como se fosse uma química. Uma, é, um bolo sem fermento. Ele não cresce. Né? Então pra mim é mais ou menos isso.

DC9/EM5: É uma pergunta difícil [risos] [...] Eu acho que tem a ver se você acredita que existe um espírito, né? Algo além da matéria... Por que se você não acredita que existe algo além da matéria você não acredita na espiritualidade né? [pergunta difícil]... Mas eu acho que existe sim que existe algo além da matéria que-que nutre os corpos, né? E que...você pode nutrir esse corpo, esse espírito através de coisas que transcendem a matéria eu penso que é algo que não que [...]existe mas não é palpável e que está dentro do corpo que você pode desenvolver ou não né? Ou melhor você pode desenvolver, acreditar nas potencialidades que vão enriquecer seu espírito. E desse espírito cada um desenvolve uma relação com a espiritualidade. Se acreditar que ela existe né? No meu caso eu acho que ela existe. Eu acho que é-difícil manter uma relação com as pessoas assim quando você pensa nesse quesito, porque se você vai precisar lidar com várias pessoas, tem pessoas que-que não compreende que exista e você vai ter uma relação talvez um pouco mais diferente né?

As duas docentes demonstram uma compreensão para além do materialismo teórico, que, a despeito dos avanços em relação ao entendimento da dimensão espiritual como um “dato antropológico” que integra os seres humanos, o fato é que o imediatismo predominante na era do “desempenho” onde estamos imersos tem como consequência a permanência de traços característicos do materialismo cuja dualidade entre corpo e espírito se faz presente.

Ao pontuar que o “enriquecimento” do espírito, parte do corpo, depende de acreditar/desenvolver as potencialidades dele, a DC9/EM5 evidencia a realidade da não-crença de muitos acerca desta importante dimensão humana. Independente de sua crença pessoal, ela reconhece os “impactos” relacionados ao trato com sujeitos cujo entendimento seja diverso, uma vez que cada um vai desenvolver ou não uma relação com a espiritualidade.

Em outras palavras, Torralba (2013), ao discorrer sobre a inteligência espiritual e a importância de seu reconhecimento e cultivo, reconhece a liberdade de comportamento de cada ser humano em assumir determinada postura em relação ao mundo, tanto exterior quanto interior, entretanto, sem deixar de ressaltar os “prejuízos” advindos da negação desta dimensão,

Quando um ser humano nega sua força espiritual e, de alguma maneira trata de extingui-la, contudo sem poder suprimi-la, transforma-se em um ser obscurecido e débil, ao mesmo tempo, fechado em si mesmo, um ser onde não há espaço para nenhuma outra coisa [...] A inteligência espiritual nos move a elaborar questões existenciais [...] Ela se expressa em uma profunda aspiração por uma visão global da vida e da realidade que traga integração, transcendência e sentido à existência (p. 48).

Esta realidade expressa pela DC4/EM4 como uma espécie de “química”, tal como a ação do “fermento” em uma receita de bolo, sem a qual o mesmo não “cresce”, consiste numa das maiores demandas da atualidade, uma vez que nossa sociedade, dominada pela velocidade, pelo desempenho e pela supremacia do mercado econômico em detrimento de todas as demais esferas da vida, vem relegando os valores humanos a um último plano.

Neste sentido, podemos compreender também a associação da espiritualidade com o “parar para ouvir o outro” e “trabalhar o ser”, conforme expresso pela DC3/EM3, o que, sem sombra de dúvidas, consiste num desafio aos nossos dias, cuja realidade frenética nos subtrai o precioso tempo para tal atividade, uma vez que conforme nos mostra Byung-Chul Han (2023), o simples “parar” não é compreendido,

A existência humana está totalmente absorvida pela atividade. Por isso é possível explorá-la. Perdemos o sentido da inatividade, a qual não representa uma incapacidade, uma recusa, uma simples ausência de atividade, mas uma capacidade em seu próprio direito. A inatividade tem sua própria lógica, sua própria linguagem, sua própria temporalidade, sua própria arquitetura, seu

próprio esplendor [...] Ela não é uma fraqueza, uma falta, mas uma *intensidade* que, todavia, não é percebida nem reconhecida na nossa sociedade da atividade e do desempenho. [...] Hoje ela esmaeceu até se tornar uma *forma vazia* de atividade (p.9-10).

Neste contexto, onde o tempo de não-atividade é relacionado ao termo “tempo livre”, como um derivado do trabalho, a própria noção deste “tempo” é comprometida, deixando de ser realmente um tempo livre para tornar-se um tempo de combater o “tédio”, já que uma vida produtiva e para o consumo, naturalmente, se contrapõe ao que o autor denomina como uma “política da inatividade” capaz de produzir um tempo verdadeiramente livre. Logo, como “parar para ouvir o outro” se na maior parte do tempo sequer conseguimos “parar”?

Além de comprometer as relações interpessoais, a ausência da necessária inatividade que nos possibilita não somente o repouso, a contemplação e a reflexão, tal realidade rouba de nós a busca por respostas para as grandes questões existenciais que nos fornecem subsídios para irmos além do mero autoconhecimento pois, “A vida espiritual não pode identificar-se com o conhecimento do próprio eu, de seus traços psicológicos, limites e possibilidades naturais. É a abertura, movimento, dinamismo rumo ao infinito” (Torralba, 2013, p. 50). Deste modo, compreendemos que a DC6/EM4 manifesta traços de uma espiritualidade que, embora focada no autoconhecimento, não o limita a este aspecto como uma finalidade em si mesma, pois aponta para o todo, o mundo ao seu redor.

Embora pontue que “A vida espiritual não é patrimônio das pessoas religiosas” (Torralba, 2013, p. 49), o autor não nega o papel das grandes tradições religiosas e seus textos sagrados como fontes de leitura e meditação para o diálogo e a busca das respostas para os dilemas existenciais que enfrentamos. Neste sentido, consideramos pertinente destacar as respostas das demais docentes que traduzem por meio da fé que professam a sua espiritualidade.

Embora não esteja reduzida ao espectro das religiões, concordamos que existe uma relação entre as categorias Religiosidade, Espiritualidade e Sentido da vida conforme mencionamos anteriormente neste trabalho¹⁰³, o que juntamente com os aspectos históricos da formação brasileira explicam o predomínio destas nas respostas à primeira pergunta da entrevista.

Deste modo, podemos observar que é nas instituições religiosas ou na busca a Deus por meio da leitura bíblica, louvores, orações e vídeos relacionados aos temas religiosos, que a maior parte das entrevistadas recorre como “fonte” para alimentar sua espiritualidade, conforme expresso no quadro síntese das respostas à segunda pergunta de nossa entrevista:

¹⁰³ Vide capítulo 1, p. 35.

QUADRO 7 - Síntese das respostas à questão 2

2- FALE UM POUCO SOBRE COMO VOCÊ ALIMENTA A SUA ESPIRITUALIDADE...	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>“Olha, eu gosto muito de ouvir louvores. E preciso mais ler a Bíblia [...] mas é isso, é através de oração, através de louvor e isso faz muito eu-eu sentir Deus próximo a mim”.</i>
DC2/CEM 2	<i>“[...] no olhar o outro, no olhar a natureza que é o que me alimenta demais [...] Deus está em tudo, no ar que a gente respira, no cheirinho do mar, nas ondas que vão e vem, sabe? No cair da chuva, esse ciclo todo de vida, né, essa dinâmica da vida [...]”.</i>
DC3/EME 3	<i>[...] eu tenho diferentes necessidades [...] dependendo do meu humor [...] tem dias que eu gosto de ouvir músicas que hoje chamam louvores, né? Assim, pra me acalmar, ou então até música que me traga uma letra pra eu refletir. Eu gosto de ler [...] ouvir gente sobre tema na educação [...] cuidar.</i>
DC4/EM4	<i>[...] já fui católica, é, já busquei muito um lugar onde eu me encontrasse, é, fui pra episcopal, me encontrei lá e agora eu voltei pra católica então [...] eu não gosto muito de uma coisa que me prenda, sabe? A minha espiritualidade, eu acho que hoje em dia, eu vou, mas eu me encontro muito mais eu com-com Deus.</i>
DC5/EM4	<i>[...] eu alimento com orações e a leitura da palavra, a leitura Bíblica, diariamente.</i>
DC6/EM4	<i>[...] costumo ir à igreja, eu sou católica, assisto a missa normalmente aos domingos e comecei a ter o hábito de, depois da pandemia, de meditar, aí comecei a me escutar mais e a serenar mais.</i>
DC7/EM4	<i>“[...] orando [...] frequentando, sim, a igreja. Sou um pouco, como se diz, eclética na música e eclética também na religião [...] eu tenho o meu padrão, eu tenho as crenças que eu sigo né? Pra vida e que eu ensino a minha filha, mas eu não sou como... assim, eu não crio um rótulo, eu não sou tabulada.</i>
DC8/EM5	<i>“[...] nos últimos anos, eu venho buscando mais maneiras e mais formas de dessa de alimentar, né, o meu espiritual [...] boas leituras, eu assisto muito o YouTube, mas eu assisto e pesquiso é, assuntos como a comunidade espírita, Chico Xavier [...] bons pensamentos. Eh- eh de boas conversas. Né? E assim dá-dá é sentir a presença de Deus [...]”</i>
DC9/EM5	<i>Às vezes eu sou super negligente com ela, apesar de acreditar que existe, né? Eu digo que sou negligente porque eu faço as coisas [...] no automático, Mas eu geralmente vou ao teatro, que já faz parte do meu dia a dia, que eu também trabalho com isso. É, escuto música, vou aos parques [...]</i>
DC10/EM6	<i>Pra mim é oração, oração, reflexão, louvar a Deus, esse... jejum também, né? [...]</i>
DC11/CMEI7	<i>[...] eu frequento a igreja¹⁰⁴, apesar de não ser muito frequente, mas eu frequento e gosto de ler a bíblia. Eu gosto de ler bíblia, eu gosto de ler livros relacionados assim... ao tema da espiritualidade.</i>
DC12/EM8	<i>[...] Sempre buscando orar [...] também a questão que sou católica com meus santos, Santa Conceição- Nossa Senhora da Conceição, sempre intercedendo, pedindo que interceda junto a Deus pelas aflições que às vezes passo ou o que quero alcançar.</i>
DC13/EM9	<i>[...] fazendo o bem a todos [...] amando, respeitando, frequentando lugares que me traz esperança de vida, também de morte, porque vida tá atrelada à morte [...] lendo bastante, principalmente a Bíblia, os Salmos que eu gosto muito e também eu busco outras fontes.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

A complexa relação entre religião e espiritualidade nos mostra o quanto a “fé” institucionalizada permanece como forte alicerce da expressão de espiritualidade conforme podemos ver nas categorias temáticas a que chegamos com base nas respostas das entrevistadas:

Atividades/práticas religiosas: Podemos verificar que várias entrevistadas mencionaram frequentar igrejas (tanto católicas quanto evangélicas) ainda que não regularmente, além de fazerem menção à leitura da Bíblia, orações, louvores, veneração a santos e a prática de jejum (abstenção de alimentos ou de algo que gostam muito de fazer) como meio de alcançar uma

¹⁰⁴ Ao perguntarmos a que igreja ela se referia, ela respondeu “evangélica”, conforme a transcrição na íntegra, Anexo 7.

graça e superar alguma adversidade que estejam enfrentando ou como forma de alimentarem sua espiritualidade.

Vale salientarmos que atividades religiosas consistem nas formas mais comuns de alimentar a espiritualidade, o que inclui a oração, a leitura da Bíblia ou de outros textos religiosos, bem como a participação em cultos, missas ou outras cerimônias religiosas. Essas práticas podem ajudar as pessoas a se conectar com Deus ou com uma força superior, assim como proporcionar o encontro de significado e propósito para a vida.

Ainda neste aspecto, nos chama atenção que, a despeito da predominância das práticas religiosas de tradição cristã, identificamos que a frequência a diferentes igrejas e instituições (centros espíritas) como fonte para o cultivo da espiritualidade torna-se cada vez mais evidente, expressando o que uma das docentes falou explicitamente: uma espiritualidade pluralista. Logo, sejam cultos, missas ou quaisquer cerimônias religiosas e/ou crenças, a não vinculação de forma exclusiva tem sido a opção de algumas das docentes entrevistadas.

Exercícios para o autoconhecimento: Algumas entrevistadas mencionaram a prática da leitura e reflexão, assim como a meditação (sobretudo após a pandemia) como forma de “serenar” e ouvir-se melhor, conforme pontuado pela DC6/EM4. Ao mencionar o hábito da leitura, incluindo temas diversos tais como autoajuda (durante um momento) e Educação (especialmente quanto ao cuidado e acolhimento na Educação Infantil), a DC3/EM3 expressa uma complexa abordagem da espiritualidade, revelando a maneira multifacetada e envolvendo diferentes aspectos de sua vida pelos quais ela procura cultivar esta dimensão: *"Eu gosto de ler, eu gosto muito, eu tive minha época de autoajuda, tive, de livro de autoajuda? Tive, mas eu gosto de ouvir gente sobre alguns temas da área de educação, mas também desse cuidar"*.

As práticas relacionadas ao autocuidado ou autoconhecimento são uma forma do indivíduo conectar-se com a própria alma e com a própria verdade. Elas incluem a yoga e a meditação e atividades cuja prática habitual pode auxiliar as pessoas a se conhecerem melhor, a superar desafios e a encontrar a paz interior.

Embora as práticas religiosas apareçam nos discursos de várias docentes pelas menções feitas a Deus e à Bíblia, é possível percebermos a importância das relações interpessoais e do cuidado com o outro, evidenciado pela dedicação à Educação Infantil, como uma importante dimensão de sua espiritualidade conforme destacado na categoria temática a seguir.

Práticas de conexão com os outros e a natureza: Algumas docentes mencionaram que alimentam sua espiritualidade fazendo o bem ao próximo, procurando amar e respeitar os

outros, ou seja, buscando cultivar bons relacionamentos interpessoais. De forma simultânea, algumas mencionaram a observação da natureza, seja em momentos de contemplação, seja buscando estabelecer relações entre o que veem e o divino (Deus) como forma de cultivar esta dimensão em suas vidas como no caso das docentes (DC2/CMEI2, DC13/EM9).

As atividades de conexão com a natureza são uma forma de vinculação com a beleza e a harmonia do mundo natural que nos cerca, o que inclui passeios ao ar livre para observar plantas e animais assim como atividades de jardinagem por exemplo. Tais práticas podem ajudar as pessoas a se sentir mais calmas, felizes e em paz. Ao se dispor a olhar para o outro e contemplar o belo que existe ao nosso redor, buscando ver “Deus” em todas as coisas, a espiritualidade de algumas das entrevistadas é fortalecida.

Na sequência, as docentes foram questionadas a respeito dos benefícios que elas percebiam tanto no âmbito pessoal, quanto profissional de suas vidas, como resultados do cultivo da espiritualidade, e a síntese das respostas dadas estão no quadro abaixo:

QUADRO 8 - Síntese das respostas à questão 3

3- QUE BENEFÍCIOS VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR NA SUA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL COMO FRUTOS DESTA ESPIRITUALIDADE?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>[...] sinto o acalanto de Deus na minha vida, Deus me acalmando, Deus me tranquilizando [...] quando a gente vai atrás dele pedir e orar, meditar, ele derrama essa paz dele na-na vida da gente [...]</i>
DC2/CEM 2	<i>Me ajuda muito no olhar o outro, no olhar os meus alunos, principalmente aqueles dito “alunos-problema” porque esses é que eu vejo que precisam de mim, que precisam da minha atenção, do meu afeto [...]</i>
DC3/EM3	<i>Eu acho que-que aumenta sim o meu cuidado, minha atenção em ouvir as crianças. Em tornar prazeroso aquele ambiente, né? [...]</i>
DC4/EM4	<i>[...] quando eu começo a me conectar até mesmo assim de parar, ter um momento de parar pra pensar na vida, pra conversar com o nosso poder superior. Eu sinto que aquilo ali me acalma, me dá um norte, sabe? [...]</i>
DC5/EM4	<i>[...] Como eu tenho uma vida pautada nessa leitura bíblica, então eu consigo entender e trazer no meu dia a dia aquela paz que eu preciso pra entender o mundo e a realidade onde eu vivo no-no caso, no meu trabalho, no meu dia a dia.</i>
DC6/EM4	<i>Eu acredito que eu fiquei menos ansiosa, né? Passei a-a me ouvir mais, então fiquei menos ansiosa, mais calma, mais serena.</i>
DC7/EM4	<i>[...] o benefício seria se sentir bem, se sentir em paz, né? Quando você, quando você faz uma boa ação, quando você chega bem no trabalho, enfim, os benefícios é passar o dia bem, eu acho que mais nesse sentido.</i>
DC8/EM5	<i>É, me blindando [...] em torno de dezoito anos atrás [...] me tornei assim reikiana [...] isso me ajudou muito porque eu conheci técnicas [...] por que é uma terapia que você se auto aplica né? e-e ajuda de certa forma a se manter calma, tranquila, afastar, né, a, assim [...] essas adversidades que a gente enfrenta todos os dias.</i>
DC9/EM5	<i>[...] é uma renovação da-da alma, né? [...] Eu acho que quando você tem-tem as práticas que fazem que seu espírito esteja nutrido você consegue enxergar o outro, você consegue enxergar a situação do outro e se colocar no lugar do outro e ver além do que a situação tá posta, ver as camadas daquilo, sabe?</i>
DC10/EM6	<i>[...] alimentando nossa espiritualidade a gente consegue refletir melhor sobre o outro, então eu acredito que pra minha vida pessoal e profissional seja a melhor nas relações interpessoais. Entendeu? [...] Porque você às vezes vê algo que não lhe agrada. Mas você “não, calma, vou ter paciência, vou refletir, vou confiar em Deus que isso vai se resolver”. Algo que você queria tomar uma atitude, mas você ali é freada, né?</i>
DC11/CMEI7	<i>[...] como eu tenho uma fé muito grande [...] eu peço muito a Deus paciência pra o dia a dia, pra lidar com meus alunos. Que não é fácil. É o que eu peço.</i>

DC12/EM8	<i>[...] quando eu tô passando por momentos difíceis, eu peço muito com fé, peço que Deus chegue ali, me ajude, me dê força, sabedoria.</i>
DC13/EM9	<i>[...] Eu acho que o maior fruto é você ser amada [...] sempre eu começo minhas atividades profissionais, sempre buscando a luz divina [...]</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Após análise e identificação das categorias iniciais no conjunto dos textos com as respostas completas, estas foram reagrupadas nas seguintes categorias temáticas:

Benefícios emocionais: A espiritualidade contribui para a felicidade, proporcionando paz, bem-estar, amor, senso de propósito e autoconhecimento, além de auxiliar na redução da ansiedade, proporcionando calma, serenidade e perspectiva. O desenvolvimento do autoconhecimento por meio da reflexão sobre as próprias ações e comportamentos também foi mencionado.

Benefícios comportamentais: A espiritualidade auxilia as docentes a se colocarem no lugar do outro, compreendendo seus sentimentos (empatia), bem como contribui para motivar ações mais éticas e compassivas que tenham como alvo o bem de todos, o que também contribui para um maior respeito pela diversidade presente no meio social auxiliando-as no trato com as diferenças, sejam elas relacionadas à religião, crença, raça ou etnia.

Benefícios profissionais: O aumento da tolerância, evidenciada por mais paciência no trato com as crianças e as pessoas em geral, bem como os desafios e as dificuldades cotidianas, foram mencionadas pelas docentes como benefícios oriundos do cultivo da espiritualidade, proporcionando calma e resiliência, contribuindo também para a melhoria nas relações interpessoais, seja com os colegas de trabalho seja com as crianças e suas famílias (por vezes uma relação desafiadora, conforme verificamos na entrevista com a DC8/EM5).

Nas respostas acima, quase que de modo “unânime”, as docentes destacam os benefícios quanto ao cultivo da espiritualidade, a dimensão da existência humana capaz de dotar os indivíduos de “sentido” para estar aqui, pois, conforme Torralba (2013, p. 71),

Somente o ser que tenha experiência de ver sua vida, a vida de todos os dias, com sentido, goza de uma percepção subjetiva e de bem-estar interior. É a vivência da felicidade. Sem dúvida, quando alguém experimenta que seu viver carece de sentido, que é uma pura repetição do mesmo, uma mecânica rotina de fatos e de rituais profissionais, sociais e familiares, sente um estado de ânimo que é a infelicidade.

Neste sentido, destacamos a fala da DC9/EM5, ao pontuar os impactos negativos da rotina profissional marcada pela excessiva burocratização que vem ocorrendo de modo sistemático no “fazer docente” da atualidade:

*DC9/EM5: É... a gente... é uma renovação da-da alma, né? Na verdade, assim, a gente fica no dia-a-dia preso a essas burocracias né e aí a gente acaba fazendo as coisas no automático principalmente professor, pelo menos eu faço **muito no automático, a rotina é massante pra mim a rotina destrói... a rotina me mata, [risos] e aí você fica fazendo as coisas no automático e não permite a ahm não permite vivenciar a beleza das coisas, entendeu? Vivenciar o belo, a-a contemplar, cê não permite porque às vezes a rotina trava você de uma maneira que você não consegue, você fica trabalhando na burocracia e não enxerga o outro, né?** (grifo nosso).*

A esta realidade acima pontuada, a DC4/EM4 traz à tona outra característica marcante do atual contexto em que estamos inseridos, sobretudo nos grandes centros urbanos, cuja velocidade e “urgência” por vezes inviabilizam o necessário tempo livre para conectar-se consigo ou com a realidade ao redor para a maioria dos indivíduos.

*DC4/EM4: Eu sinto que quando eu me afasto da espiritualidade eu começo a ter lacunas. A gente já tem lacunas naturalmente, né? Mas eu sinto que as lacunas ficam mais profundas. Entende? Então assim, quando eu começo a me conectar até mesmo assim **de parar, ter um momento de parar pra pensar na vida, pra conversar com o nosso poder superior. Eu sinto que aquilo ali me acalma, me dá um norte, sabe? Coisa que a gente não tem mais tempo pra fazer isso, né?** A gente não para, só quando a gente vai pra igreja, mas eu acho que a gente não pode ter só esse momento pra parar pra gente ter a nossa espiritualidade, entende? Eu acho que a gente precisa buscar até no momento de... às vezes eu tô aqui num trabalho num momento de intervalo e aí eu vou, respiro, me conecto, eu reflito, eu penso, eu converso, sabe? Então é, acho que qualquer momento é o momento da gente alimentar isso (grifo nosso).*

É possível estabelecermos ilações com a perspectiva de Byung-Chul Han (2023) ao discutir os impactos de uma vida cada vez mais “cansada” e por vezes refém de uma realidade, onde o devido valor do tempo de descanso foi deturpado em nome de uma falsa noção de “tempo útil”, ou seja, aquele compreendido como o tempo “ativo”, preenchido por atividades de modo contínuo, cujo resultado é a mesma infelicidade detectada por Torralba (2013), descrita em outras palavras, pois,

Inatividades demandam tempo. Elas exigem *muito tempo [Lange Weile]*, um demorar-se intenso, contemplativo. Elas são raras em uma época de pressa, na qual tudo se tornou tão a curto prazo, de tão curta respiração e de vista tão curta. Hoje, impõe-se em todo lugar a forma de vida consumista, na qual toda necessidade deve ser satisfeita *imediatamente*. Não temos mais a *paciência para a espera*, na qual algo pode lentamente *amadurecer*. O que conta é apenas o efeito de curto prazo, o êxito rápido. Ações se encurtam em reações. Experiências se diluem em vivências. Sentimentos se empobrecem em

emoções e afetos. Não temos acesso à realidade, que só se revela a uma atenção contemplativa (Han, 2023, p. 26).

Deste modo, podemos compreender não somente os prejuízos causados pela ausência do cultivo da espiritualidade, mas, sobretudo, compreendermos os benefícios descritos pelas demais docentes que envolvem, para além de si mesmas, impactos positivos para suas relações interpessoais, ao destacarem aspectos tais como: “enxergar melhor o outro” (DC2/CEM2; DC3/EM3; DC10/EM6), conforme é possível visualizarmos no quadro 8 acima apresentado.

Segundo Torralba (2013, p. 70), para o pai da “Logoterapia” Victor Frankl a vontade de sentido não seria uma questão de fé, antes consiste num fenômeno inato aos seres humanos, embora seja de difícil “detecção” uma vez que encontra-se nas “entranhas mais profundas do ser humano”, algo independente de quaisquer sistemas de crenças que o indivíduo professe, ou dos marcos culturais e religiosos em que estejam situados, “[...] a questão do sentido não é uma excrescência das religiões nem um fenômeno cultural concreto que emerge artificialmente, mas sim um fato que expresso de maneiras diversas e com distintas linguagens, une todos os seres humanos.”

Entretanto, embora estejam claros para Torralba (2013) e tantos outros estudiosos a importância desta dimensão e os perigos relacionados ao “laicismo” que, diferente da laicidade se opõe a toda e qualquer manifestação religiosa e denominação confessional além de ser “hostil” à dimensão espiritual, ele alerta para o fato de que não se deve confundir a educação da inteligência espiritual com a “iniciação da fé”.

Neste sentido, nos perguntamos em que medida a DC13/EM9 ultrapassa ou não os limites da necessária laicidade no espaço público escolar quando menciona o seguinte:

DC13/EM9: [...] E na profissão eu busco sempre a luz divina para ser sempre assertiva. Eu sempre quando chego em sala de aula, mesmo que a educação a nível de prefeitura, de estado e também a nacional e mundo seja laica, eu tenho a convicção que existe um Deus todo poderoso e existe um ser superior que pode me ajudar naquele momento. Então, sempre eu começo minhas atividades profissionais, sempre buscando a luz divina.[...] porque eu já pesquisei e observei que existe muito muitas crenças dentro de um universo, de uma sala de aula. Tem umas que são, é, católicos, né? Professora o evangelho através do catolicismo ou do outras religiões, tem o que é umbandista [...] Porque eu já observei também que toda crença e toda religião o Pai Nosso é a oração como quem seja o escudo pra todo mundo. Aí eu sempre trabalho dentro das minhas perspectivas espiritualistas dessa maneira (grifo nosso).

Se, por um lado, existe um reconhecimento da laicidade, princípio indiscutivelmente importante a ser observado no âmbito da formação educacional pública, seja na cidade do Recife ou em qualquer lugar do mundo onde seja ofertada educação “pública”, a docente

evidencia uma compreensão equivocada quanto ao real significado deste conceito que diz respeito à liberdade de crença, de pensamento e de expressão, pois ao associar a oração do “Pai Nosso” como sendo de caráter “universal” acaba contradizendo este princípio.

Dada as características de “mudança de raciocínio”¹⁰⁵ enquanto falava suas respostas, não ficou claro para nós se a DC13/EM9 de fato realizava a oração junto com as crianças ou se consistia em uma prática individual e exercida de forma privativa por ela ao chegar na sala (antes da chegada dos estudantes)¹⁰⁶. Contudo, ao associar a oração do Pai Nosso como um elemento que seria uma espécie de “escudo” utilizado em todas as religiões, mesmo após ter afirmado reconhecer a diversidade de credos religiosos presentes no espaço da sala de aula, mostra no mínimo uma ideia confusa acerca da temática.

Não questionamos aqui a validade de sua fonte de “alimentação” espiritual a partir da mencionada oração oriunda da tradição cristã; apenas destacamos o aspecto preocupante relacionado ao espaço escolar onde a docente exerce suas atividades, fato que nos mostra de forma ainda mais evidente a necessidade de formar sujeitos aptos a compreenderem a importância da dimensão espiritual, que embora seja a condição de possibilidade para o exercício da fé em termos religiosos, não deve ser confundida com práticas confessionais em instituições educacionais públicas.

Quanto à terceira questão do nosso roteiro de entrevista exposta no quadro síntese 8, destacamos ainda aspectos relacionados ao “bem-estar” pessoal como fruto de uma espiritualidade cultivada mencionada pela DC7/EM4 e como uma espécie de “blindagem” contra as adversidades enfrentadas no cotidiano da vida pessoal e profissional, mencionados pela DC8/EM5, o que embora nos remeta de imediato à “resiliência”, não deixa de ser preocupante que a espiritualidade consista numa “armadura” capaz de fortalecer a professora diante dos percalços representados pelos “outros” à sua volta.

Não somente na resposta à terceira questão, mas, sobretudo, ao responder como alimentava a sua espiritualidade (ainda na questão 2, quadro síntese 7), a DC8/EM5 já iniciou o relato acerca dos benefícios da espiritualidade, como um meio de manter-se “protegida” e de pé em meio às adversidades de seu contexto profissional, conforme expomos abaixo:

¹⁰⁵ Embora mencionemos esta docente em específico neste trecho, as transcrições das entrevistas, de forma geral, mostram o quanto o tema em si fez com que as entrevistadas fossem “refletindo” enquanto falavam, deixando evidente a troca de “ideias” enquanto respondiam as perguntas (Anexo 7).

¹⁰⁶ Conforme já pontuamos, o foco de nossas entrevistas foi na investigação acerca das percepções das docentes sobre a espiritualidade, de modo que, embora a entrevistada tenha relatado uma prática religiosa (oração do Pai Nosso), para nós importou a escuta atenta do relato que nos permitiu identificar o quanto a compreensão da espiritualidade estava vinculada à religiosidade.

DC8/EM5: [...] a sala de aula ultimamente virou um **campo de batalha**. Não só com alunos, mas com os pais dos alunos também [...] Esse ano mesmo eu fiquei assim, **fiquei muito deprimida, fiquei muito triste**. Porque eles **me tratam muito mal**, o pai, os pais dessas crianças. Eu conto nos dedos quem me trata com amor e educação [...] então é essa-essa vivência me faz eu buscar me digamos assim me nutrir, **me blindar** porque isso aí é um é um aspecto muito negativo o que eu acho horrível né você ser maltratada menosprezada e às vezes até humilhada [...] **Eu tenho que tá espiritualmente bem pra enfrentar esse meu trabalho que assim, nos últimos anos estão sendo difíceis**, eu acho que não é uma, eu acho que não é uma colocação só minha. Eu acho que eu já conversei com muitos colegas e eles passam por isso que eu estou passando (grifo nosso)

Ainda que a realidade acima descrita seja um fato lamentavelmente cada vez mais atrelado ao cotidiano escolar de muitas instituições educacionais, ao analisarmos a relação entre inteligência espiritual e emocional observamos uma fragilidade quanto ao que Torralba (2013, p. 64-65) pontua como sendo capacidades associadas aos indivíduos cujo domínio da própria base emocional e sua correta expressão os capacita a ultrapassar mais facilmente os aspectos negativos relacionados ao que emerge em si ou no entorno à sua volta.

Logo, apesar da sinceridade de suas palavras, fica evidente uma necessidade latente de maior desenvolvimento tanto da inteligência emocional quanto espiritual, capaz de fornecer mais do que uma “defesa” aos aspectos negativos, mas que a fortaleça o suficiente para não se deixar abater diante do contexto, permanecendo com uma atitude de abertura ao “outro” e às múltiplas “camadas da realidade” que possivelmente expliquem algumas destas atitudes “hostis” que ela recebe de parte dos responsáveis pelas crianças de sua turma.

Conforme Torralba (2013), é por causa da inteligência espiritual que os seres humanos são capazes de formularem perguntas as quais ele chama de “O perguntar último”, mas que também podemos denominar como “fundamentais”. Não são as respostas “conclusivas” ou “definitivas” que definem a presença desta capacidade, mas o “formular” tais questionamentos, diante do aspecto irrevogável da finitude humana, considerando a impossibilidade de voltarmos no tempo e no espaço para “refazer” o percurso de nossas vidas, o que tornaria a pergunta pelo sentido sem razão.

Finalizando este primeiro bloco de análise, apresentamos o quadro síntese 9, onde as docentes responderam com que frequência refletiam acerca do sentido da vida, considerando questões últimas relacionadas ao propósito da existência e a morte, pois,

O sentido não depende do tempo cronológico. Alguém pode estar há mais ou menos tempo no mundo; mas isso nada tem a ver com o significado de sua existência. A questão não está em sobreviver mais ou menos tempo, mas em encontrar a razão pela qual valha à pena existir, a causa que justifique existir, lutar e sacrificar-se. O sentido tampouco está ligado ao espaço. Alguém pode viver aqui ou acolá, porém isso não determina o sentido de sua existência. [...]

Se não houvesse a morte, a vida seria infinita e careceria de sentido. A inteligência espiritual nos habilita para formularmos tal pergunta, mas esta é colocada de um modo radical quando se assume, na intimidade mais íntima de todas, sua condição mortal, quando integra em seu ser a consciência de que deve morrer e que não se pode escapar do encontro com a morte (Torralla, 2013, p. 72).

QUADRO 9 - Síntese das respostas à questão 4

4- VOCÊ COSTUMA REFLETIR SOBRE A VIDA, A MORTE E A REALIDADE (SENTIDO OU PROPÓSITO DE VIDA)?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>Constantemente. E nesse período da pandemia você... eu pensei assim: "Oh, meu Deus quantas [...] mortes, quantas as pe-, as mortes foram ceifadas". [...] se eu estou aqui viva porque eu poderia ter sido uma vítima também. Mas se eu estou viva, Deus tem um propósito pra me tornar viva e meu esposo junto. Sabe? [...]</i>
DC2/CEM 2	<i>Sim demais [...] eu sou muito assim de sentir o outro, né? E eu sou muito de refletir, de olhar tudo. Eu tô passeando, passando de carro, tô olhando pro céu, tô refletindo, eu tô sempre vendo algum movimento e tô relacionando e buscando, assim, tirar algum aprendizado disto, né? E isso me deixa leve, isso me ajuda muito, né [...]</i>
DC3/EM3	<i>Ultimamente assim, eu tô pensando muito mais porque eu cuido de mamãe com Alzheimer. [voz embargada de choro] [...] é, por mais que a gente faça, pensar na morte, [...] Eu acho que a gente não pensa, né? E a gente não quer pensar. Eu, pelo menos, eu não quero pensar [...] a gente associa... até a criança, né? Associa a morte com velhice... Mas a gente sabe que não é assim. [...] E sobre a vida eu procuro tornar ela agradável, menos pesada, agradável, mas é difícil [...]</i>
DC4/EM4	<i>[...] quando a gente começa a ligar a espiritualidade, o poder superior que ele tá mostrando pra gente porquê daquilo tá acontecendo [...] Quando você começa a fazer essas conexões, a gente vai vendo o propósito da nossa vida, vai vendo porque aquela pessoa tá ali [...] eu acho que esse propósito da... não é um propósito, enfim, um propósito "A", um propósito com objetivo final. É um propósito diário. Entende?</i>
DC5/EM4	<i>Sim, constantemente. No caso a vida, né, a morte e a realidade, exatamente. Quando você tem uma vida espiritual, você... eu acredito que você busca mais, né, entender o propósito de Deus na sua vida, né? O porquê você está aqui. Só não-não penso muito na morte porque pra mim ainda é uma incógnita, então eu prefiro não pensar como seria, né? Pensar, na verdade, na morte, eu digo vida pós-morte.</i>
DC6/EM4	<i>Às vezes eu até paro pra pensar nisso, mas não é constante não. Porque quando eu começo a pensar sobre o sentido da vida vem tanto pensamento, tanto pensamento, que tem hora que eu vou e paro. Mas eu costumo pensar assim, mas não é frequência.</i>
DC7/EM4	<i>Às vezes ocupam, sim, ocupam por diversos sentidos, né? Eu tenho passado por algumas situações assim pessoais com relação à família. Eu tenho hoje, inclusive, uma tia minha que está internada, [...] e ela tá em estado terminal mesmo do câncer [...] Nós somos seres humanos, erramos, enfim [...] E quando essas coisas acontecem, assim, na minha vida, em seguida, eu também recebo alguma coisa que talvez não me agrada[...]nesses momentos, a gente pensa um pouco sobre a vida [...] Sobre a morte, eu não reflito muito.</i>
DC8/EM5	<i>Costumo sim. Assim, e-e nos últimos anos e, principalmente, depois da pandemia. Isso é, isso se tornou mais forte. Porque eu perdi muitos amigos, né? Com a, com essa covid. Amigos de profissão e assim isso fez a gente refletir, né, sobre o porquê da gente tá aqui. Eu acho que eu tenho uma missão [...], que é essa missão que eu tenho a cumprir? Será que eu tô cumprindo direitinho? Será que meu tempo daqui algum tempo vai chegar? Eu vou ter que partir e ir pra outra dimensão. O que-que eu vou fazer lá?</i>
DC9/EM5	<i>[...] Eu não faço isso o tempo todo assim... É... inclusive durante um período da minha vida eu tinha muito medo da morte. Porque pra mim a morte era um lugar assim que... um "não lugar" era um buraco vazio, escuro e isso me aterrorizava muito [...] todos os dias assim eu fico pensando "o que eu tô fazendo da minha vida"? Se eu morrer amanhã, o que é que eu conseguir fazer... assim sabe? [...]</i>
DC10/EM6	<i>Eu acredito que todo mundo tem um propósito nessa vida, que ninguém nasceu por acaso. Que se a gente tá passando por situações tem um propósito, que se a gente veio a esse mundo tem um propósito, que vai chegar realmente um dia que também o nosso propósito aqui vai se encerrar [...]</i>
DC11/CMEI7	<i>Sim! Sim, tenho essa reflexão. Às vezes eu acho que a gente... que tem outro-outro lugar pra se... Pós-vida... De se melhorar cada vez mais... De tentar ser cada vez melhor.</i>
DC12/EM8	<i>[...] eu penso muito que a vida tá aí pra ser vivida, que a gente precisa se agarrar nas boas coisas [...] já quando eu penso na morte me aflige totalmente...</i>
DC13/EM9	<i>Sempre, sempre... claro, né? Que a gente sempre pensa nisso. A gente pensa que a gente está aqui viva, mas que a gente é matéria e espírito e que a questão da morte é só questão de separação do material com a alma, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das respostas, agrupamos as seguintes categorias temáticas:

A vida e seu propósito, uma reflexão constante: Uma parte das docentes entrevistadas mencionou a reflexão sobre a vida e o propósito dela, como algo constante. Elas pensam sobre o que estão fazendo com suas vidas e se estão cumprindo seus propósitos. Uma das entrevistadas tenta viver ao máximo e se agarrar às coisas boas da vida, e acredita que a vida está aí para ser vivida (DC12/EM8). A percepção do sentido e propósito da vida não como um objetivo final, mas como uma busca diária, também aparece nas menções das entrevistadas.

Morte: medo, aflição e mistério: Enquanto para uma das docentes a morte é vista como uma separação do material com a alma (DC13/EM9), outra declarou que não passa muito tempo refletindo sobre o tema, embora reconheça que todos vão morrer um dia (DC7/EM4). O medo da morte aparece nas falas de algumas entrevistadas, e é relacionado a uma espécie de “não lugar” ou um “buraco vazio” (DC9/EM5), uma visão que a docente afirma ter mudado um pouco após o conhecimento do espiritismo, que oferece uma perspectiva diferente e que por isso a contempla melhor psicologicamente. Outra docente revela a aflição em pensar no tema por causa de uma situação recente na família (DC12/EM8). A “incógnita” ou mistério relacionado à realidade da morte é o aspecto mencionado pela DC5/EM4, motivo pelo qual ela evita pensar sobre o tema.

Impacto da pandemia e situações pessoais e familiares: A pandemia de Covid-19 intensificou as reflexões das entrevistadas sobre a vida e a morte, especialmente após a perda de amigos, bem como o adoecimento de vários familiares. Algumas entrevistadas mencionaram situações pessoais e familiares, como um membro da família doente, ou o cuidado diário de parentes idosos como fatores que desencadearam maior reflexão sobre a vida e a morte.

Crenças e Espiritualidade: As entrevistadas expressam crenças espirituais acerca da vida e da morte tais como a ideia de que o espírito pode percorrer outros lugares após a morte e de que todos têm uma missão na vida, assim como a crença no impacto de suas ações acreditando que o que fazem de bom ou ruim tem consequências (Lei da ação-reação) que reside no fato de crer que o que fazemos de bom ou ruim aqui retorna para nós, tal como expresso na fala da (DC7/EM4).

Difícil sintetizar o quanto a reflexão sobre a finalidade última da vida e sua inevitável finitude mobilizaram os mais diversos sentimentos e reações nas entrevistadas, o que nos mostra

de modo simultâneo tanto esta habilidade particular aos seres humanos e que os distingue dos demais seres vivos (uma vez que somente estes são capazes de formular tais questionamentos que procedem do mais íntimo de seu ser e penetrar as estruturas mais profundas da realidade), quanto à dificuldade em lidarmos com a realidade da morte.

Entretanto, o lidar com tais questionamentos, mais do que encontrar “respostas” (ainda que provisórias), revela a potencialidade da dimensão espiritual presente nos seres humanos. Neste sentido, a questão do “sentido” para existir consiste naquilo que torna a vida um empreendimento válido e justifica o que fazemos, como fazemos e o “porquê” fazemos de determinada forma.

Ainda que seja possível relegar tais questões a um segundo plano, ou simplesmente nos “recusarmos” a enfrentar algumas delas, como a questão da “finitude”, o fato é que

Segundo Victor Frankl, existem três caminhos para encontrar um sentido para a vida: a) fazer ou produzir algo; b) vivenciar algo ou amar alguém; c) entrar em um destino inevitável e fatal com uma atitude de firmeza adequada. Segundo seu ponto de vista, o sentido da vida se concretiza no verbo *dar* e em mostrar ao mundo que, com nosso ser e fazer, com nosso modo de atuar, a vida ganha sentido precisamente nas coisas que fazemos *no* e *para* o mundo (Torralba, 2013, p. 72-73).

Neste sentido, é possível visualizarmos no quadro 9 o quanto as situações-limite enfrentadas por algumas delas durante o período da pandemia, envolvendo o adoecimento e a morte de amigos, familiares e colegas de trabalho, além da mudança na rotina de todos em função da adoção de medidas restritivas à locomoção (lockdown), provocaram reflexões das mais variadas, como fica evidente em trechos da fala da DC1/EM1 e da DC8/EM5.

É possível notarmos que a iminência da morte provocou um misto de sentimentos que oscilaram entre o temor e a gratidão por permanecer viva, conforme trecho abaixo:

DC1/EM1: *Constantemente. E nesse período da **pandemia** você... eu pensei assim: “Oh, meu Deus quantas [...] mortes, quantas as pe-, as mortes foram ceifadas”. E se eu estou aqui, se eu estou aqui viva porque eu poderia ter sido uma vítima também. Mas se eu estou viva, Deus tem um propósito pra me tornar viva e meu esposo junto. Sabe? **Que é, por onde a gente ia e por onde a gente chegava da família, tinha alguém doente, alguém com covid e eu não tive graças à Deus, tive sintomas, mas não foi pelos os exames não foi covid, nem eu nem meu esposo, mas eu sempre eu refletia nisso, meu Deus.[...] a maravilha [...] dele né, livrar a gente dessa situação enquanto outras pessoas estavam sofrendo porque ou pessoas próximas faleceram, as pessoas é, os pais, os filhos ou os avós ou quem for, seu cônjuge e você chega a refletir o-o que o porquê é não aconteceu isso comigo, a misericórdia de Deus na minha vida, porque Deus permitiu eu tá viva aqui, né? E como eu disse também, acidente aconteceu comigo essa semana em que Deus me livrou da morte, mas tudo indicaria que poderia ter acontecido, mas mais uma vez Deus deu aquela chance de você tá vivo e você refletir sobre sua vida, né?** (grifo nosso).*

A percepção da vida como uma “dádiva” que lhe foi permitida experimentar, ainda que paradoxalmente nem ela mesma compreenda totalmente os motivos (já que deixa claro que ela poderia ter sido uma das vítimas), evidencia não somente o fato de que ela tem plena consciência da realidade e dos fatos envolvidos na grave crise sanitária que enfrentamos na ocasião em questão, como também reconhece no recente episódio envolvendo o acidente de moto a caminho do trabalho, como outra “oportunidade” para continuar a viver e assim “refletir” sobre o significado de sua vida.

De igual modo, a DC8/EM5 relata o quanto o período da pandemia impactou de forma significativa na frequência de suas reflexões acerca da vida e da morte, pois diante de inúmeras perdas no seu entorno mais próximo, algo que de certa forma já estava “latente”, tornou-se mais evidente, conforme transcrição de sua resposta logo a seguir:

DC8/EM5: Costumo sim. Assim, e-e nos últimos anos e, principalmente, depois da pandemia. Isso é, isso se tornou mais forte. Porque eu perdi muitos amigos, né? Com a, com essa covid. Amigos de profissão e assim isso fez a gente refletir, né, sobre o porquê da gente tá aqui. Eu acho que eu tenho uma missão, será que é, que é essa missão que eu tenho a cumprir? Será que eu tô cumprindo direitinho? Será que meu tempo daqui algum tempo vai chegar? Eu vou ter que partir e ir pra outra dimensão. O que-que eu vou fazer lá? Eu fico me questionando, será que eu vou voltar a estudar? É... Será que eu vou esperar? ...esperar não, que eu-eu-eu no meu íntimo eu sei que assim, o outro lado é um é um lado que eu vou precisar estudar, vou rever pessoas, não é? Conviver com as pessoas que já partiram e que eu amo, que era da do meu convívio. Eu sei, eu, lá no íntimo, sabe? Eu-eu sinto isso, entendeu? Mas assim, depois da pandemia isso ficou mais latente, né? Porque isso mexeu com o psicológico de todos, né? (grifo nosso).

Se, por um lado, o que torna a vida única e significativa é a certeza de sua finitude e a impossibilidade de “voltarmos” no tempo e no espaço para refazer percursos ou reinventar a vida após a morte, por outro, ao deparar-se com esta realidade, num primeiro momento o sentimento predominante é o de medo, traduzido existencialmente como angústia. Angústia esta, parte da condição humana, mas que durante a pandemia da Covid-19 alcançou novas camadas pois,

A pandemia escancarou não somente essa dimensão da angústia presente na existencialidade humana, como também se potencializou pelo medo de ter que lidar com a morte de familiares e pessoas amigas. A fragilidade física e emocional do ser humano nunca esteve tão explícita e desnudada, pelo menos, não em tempos recentes (Ribeiro; Abijude, 2020, p. 106).

Diante deste cenário, marcado pela incerteza, dor e medo, o exercício da espiritualidade na busca da superação dos limites humanos em direção à transcendência encontrou múltiplos modos de manifestar-se, fosse no repensar a própria vida e sua permanência, ou no enfrentar

questões paradoxais como “alegrar-se” por estar vivo (escapar da morte), ao mesmo tempo em que nos abatiam as dores pela partida de amigos, familiares e colegas de trabalho.

Serão necessários muitos anos de estudo e pesquisa a fim de compreendermos todos os desdobramentos do que atravessamos durante a pandemia da Covid-19; todavia, não restam dúvidas de que experimentamos de modo agudo a realidade da interdependência, traduzida pela constatação da fragilidade humana comum a todos, indistintamente, o que, além de solapar nossas certezas, “atestou nossa ignorância”, conforme exposto por Ivone Gebara (2020)¹⁰⁷,

Embora muitas vezes acreditemos no poder da ciência de responder a quase todas as **questões da humanidade**, frustra-nos constatar que o que se desconhece é muito mais do que o que se conhece. [...] De certa forma junto com a **Covid-19** espalhou-se também a dúvida sobre a vida humana e os rumos da história. É como se essa **pandemia** nos convocasse a sermos diferentes, como se ela manifestasse uma suspeita coletiva de que todos estamos juntos à beira de um abismo e no ‘tribunal da vida’ a perguntar-nos como nos redimiremos de tantas mortes, de tanto desarranjos em tantas vidas. Por isso muitas pessoas se perguntam se **sobreviverão** e caso positivo como serão quando a pandemia acabar? Como nos organizaremos? Em que e em quem vamos acreditar? Como vamos costurar nossas crenças passadas aos desafios do mundo presente? (p. 4-5) (grifo nosso).

Independente do contexto acima descrito, Byung-Chul Han (2021) no livro “Sociedade Paliativa” nos chama a atenção para o movimento de “negação” da dor que está em curso nas sociedades modernas. No movimento de evitar toda forma de dor, a vida vai sendo reduzida ao que ele classifica como sendo uma *algofobia*, “uma angústia generalizada diante da dor” (p. 7).

A consequência deste movimento resulta numa espécie de “*anestesia permanente*”, onde a tolerância à dor é cada vez menor e o objetivo é evitar condições dolorosas, seja em que esfera for: política, social, pessoal etc. Neste sentido, podemos compreender que mesmo a morte, enquanto uma realidade humana capaz de fornecer-lhe “sentido”, é afetada pois, conforme a discussão de Han (2021) na mudança de paradigma atual que a *algofobia* experimenta, toda e qualquer negatividade se converte em “positividade”.

Neste sentido, ao evitar pensar sobre a morte, embora a reconheça como uma realidade “óbvia”, a DC7/EM4 evidencia certa resistência ao tema, embora reconheça o fato de, por vezes, o tema vir à tona por questões vivenciadas no âmbito mais próximo, como o familiar:

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600224-religiao-e-%20a-pandemia-covid-19-artigo-de-ivone-gebara>> Acesso em: 18 mar. 2021.

DC7/EM4: *Às vezes ocupam, sim, ocupam por diversos sentidos, né? Eu tenho passado por algumas situações, assim, pessoais com relação a família. Eu tenho hoje, inclusive, uma tia minha que está internada, minha irmã foi visitar ela e ela tá em estado terminal mesmo do câncer. [...] tá com hepatite medicamentosa, desorientada, e, assim, e essas coisas que acontecem ao seu redor fazem [...] não que eu passe muito tempo refletindo sobre a morte, eu reflito sobre a vida e eu acho que o que a gente faz de bem aqui volta de bem. E se a gente não faz alguma coisa legal lá na frente, ou muito próximo, a gente vai receber. Eu sempre tenho isso em mim. Que se eu às vezes... Nem sempre a gente faz tudo do bom e do bem. Às vezes a gente faz alguma coisa que não agrada. Nós somos seres humanos, erramos, enfim. A gente vai fazer alguma coisa que não agrada. E quando essas coisas acontecem, assim, na minha vida, é notório como, em seguida, eu também recebo alguma coisa que talvez não me agrada. Porque eu fiz. A lei da ação-reação. Então eu penso nesses momentos, a gente pensa um pouco sobre a vida, eu penso muito no sentido de que se eu seguir de acordo como eu já falei, de acordo com os sentidos que eu levo, né? Da crença que eu sirvo, dos objetivos. Enfim, então se eu sigo direitinho, com certeza eu vou receber algo positivo na minha vida. E, se eu não sigo, algo vai vim negativo. Nestes momentos eu reflito um pouco sobre a minha vida. Sobre a morte, eu não reflito muito não, eu acho que todo mundo vai morrer um dia. Óbvio. Mas não é uma coisa que eu perca algum tempo da minha vida pensando sobre a morte. Não (grifo nosso).*

Longe de qualquer apologia ao negativismo, a discussão de Han (2021) está centrada nas repercussões sociais, emocionais e mesmo políticas desta mudança de paradigma que não somente nos subtrai um importante elemento de sensibilização, mas nos conduz a um estado de insensibilidade cada vez maior, seja induzida via medicamentos, seja mediada pelos “coachs” modernos que prometem uma felicidade ilusória, visto que

A vontade incondicional de combater a dor faz esquecer que esta é socialmente mediada. A dor reflete rejeições econômicas que se inscrevem tanto no psíquico como também no corporal. Analgésicos, prescritos em massa, ocultam a dor. A medicalização e a farmacologização exclusiva da dor impedem que ele se torne fala, sim, crítica. Elas tiram da dor o caráter objetivo, o caráter social. [...] A anestesia permanente social impede o conhecimento e a reflexão, reprime a verdade (p. 18).

Geralmente este movimento de evitar toda e qualquer situação que envolve a dor também encontra nas mídias sociais e jogos eletrônicos um modo de anestesia; ao fugirmos do sofrimento, Han (2021, p. 18) afirma, conforme Adorno em a “Dialética negativa”, que suprimimos a condição de toda verdade, uma vez que é a objetividade do sofrimento que conduz o sujeito a experimentar o que lhe é mais subjetivo.

Ao responder esta mesma questão, a DC12/EM8 expõe o temor em relação à morte, medo este mais real no momento da entrevista uma vez que ela relatou estar enfrentando uma delicada questão de saúde em relação ao irmão, o que provocaria “aflição” em pensar no tema,

DC12/EM8: Assim, qual o propósito da vida, sim, eu penso muito que a vida tá aí pra ser vivida, que a gente precisa se agarrar nas boas coisas e, principalmente, quando eu tô passando por momentos como... no momento eu tô passando pela questão do meu irmão adoecido. Então, assim, é pensar... isso me aflige, logo me aflige, já quando eu penso na morte me aflige totalmente, mas aí é como eu digo, eu tento me agarrar em Deus, orar, pensamentos positivos pra sair disso e ir em frente (grifo nosso).

Entretanto, conforme pontuado por Han (2021), a felicidade não reside na soma de sentimentos positivos, pois é inerente a esta uma negatividade, ela possui um “tempo” e a dor é justamente o que a protege do contexto excessivamente “positivo” que busca atrelar a ela o “bom desempenho” tão característico da sociedade do cansaço que também é *paliativa* em seu movimento de negação da dor.

Com este movimento da negação da dor, também nosso “espírito” é atingido, uma vez que, sem ela, vamos perdendo a capacidade de reconhecer nossa impotência e a capacidade narrativa própria do espírito enquanto faculdade, assim nossos “nervos” de dor também se tornam cada vez mais “sensíveis” e percebemos de modo desproporcional o menor dos desconfortos.

Diante deste contexto, evitar pensar em temas como a morte é a saída que muitos de nós encontramos para não lidar com o desconforto, tal como exemplificado nas falas da DC5 e DC6, ambas da EM4. Entretanto, este movimento também vai “roubando” as referências de sentido, pois na ausência de “narrativas” ou instâncias superiores e objetivos que possam “revestir a dor” tornando-a “suportável, somem, de modo que, mesmo evitando as situações de dor, sofremos cada vez mais por menor que seja a dor.

Porém, tal como pontuado por Han (2021, p. 32), por mais que sejam empregados os mais diversos “mecanismos” na tentativa de fuga da dor, ela não desaparece, pois conforme Jünger¹⁰⁸ (*apud* Han, 2021), ela faz parte “das forças elementares que não podemos levar ao desaparecimento”, logo, o máximo que conseguimos é empurrar para as margens, e de lá vemos emergir tantas dores crônicas que nos assolam na atualidade.

Na verdade, nossa maior dor seria a da falta de sentido, que perdemos sem a noção real da dor e da importância dela em nossas vidas.

A dor se coisificou, hoje, em uma aflição puramente corporal [...] A ausência de sentido da dor aponta, antes, para o fato de que nossa vida, reduzida a um processo biológico, é ela *mesma esvaziada de sentido*. O ser dotado de sentido [*Sinnhaftigkeit*] da dor pressupõe uma narrativa que insere a vida em um

¹⁰⁸ JÜNGER, E. Über den Schmerz [sobre a dor]. In: Sämtliche Werke [obras completas]. Essays I, vol. 7. Munique, 1980. Op. Cit., p.152.

horizonte de sentido. A dor sem sentido é possível apenas em uma vida nua esvaziada de sentido, que *não narra mais* (Han, 2021, p. 28).

Neste sentido, destacamos a fala da DC9/EM5, que deixa transparecer um temor duplo relacionado com a inevitabilidade da morte e com o risco de viver uma vida sem sentido, revelada tanto nas palavras como na “oscilação” do raciocínio enquanto falava:

DC9/EM5: *Olhe, eu faço isso o tempo todo. Eu faço o tempo todo e... Eu não faço isso o tempo todo assim... É... inclusive durante um período da minha vida eu tinha muito medo da morte. Porque pra mim a morte era um lugar assim que... um “não lugar”. Era um buraco vazio, escuro e isso me aterrorizava muito assim [...] e aí eu comecei talvez a me relacionar com o espiritismo porque me contemplava né... é psicologicamente falando a ideia de que “morrer eu não vou ficar dentro de um buraco no meio do nada, né?” Existem outros lugares que você pode ir, o espírito né... o espírito pode percorrer outros lugares, [...] e... e eu penso que todos os dias assim eu fico pensando o que eu tô fazendo da minha vida. Se eu morrer amanhã, o que é que eu conseguir fazer... assim sabe? das coisas que eu me interessam. Eu detesto ficar fazendo coisas que eu não gosto de fazer, desperdiçar meu tempo assim. Eu quero tá fazendo coisas que eu sinto que tá sendo proveitoso pra mim e pra todo mundo, é uma contribuição no mundo todo, entendeu? Ah, tô contribuindo sei lá, pra vida de uma pessoa, mas eu tô contribuindo. Ruim é você acordar todo dia e você não fizer nada. Terminar o dia sabendo que você não fez nada, para nada, nem pra você mesmo entendeu?* (grifo nosso).

Pensar na possibilidade de viver uma vida sem sentido de fato consiste numa das maiores “dores” de nosso tempo. Entretanto, para ser experimentada em sua essência, precisamos confrontar nossa “falsa” sensação de segurança, fruto deste movimento no qual estamos imersos, de empurrar nossas dores para as margens, calando nossa crítica, nossa razão e nos impedindo de estabelecer “vínculos” verdadeiros.

Até para apreciar o “belo”, para compreendermos a “estética da dor”, cuja poética se faz presente em meio a tantas obras magníficas, concebidas em meio a intensas dores, fossem físicas ou espirituais, necessitamos compreender o papel da dor e a realidade da fragilidade humana, sem a qual a busca por sentido perde todo significado pois,

A vida sem dor e com felicidade permanente não será mais uma vida humana. A vida que persegue e expulsa a sua dor suspende a si mesma. Morte e dor são inseparáveis. Na dor, antecipa-se a morte. Quem deseja eliminar toda dor também terá que acabar com a morte. Mas a vida sem morte e dor não é uma vida humana, mas sim morta-viva. O ser humano se desfaz, a fim de sobreviver. Ele alcançará, possivelmente, a imortalidade, mas ao custo de sua vida (Han, 2021, p. 67).

Desta forma, compreendemos que embora a leitura de Han (2021) sobre as características da dor na sociedade atual seja a partir das modificações socioculturais que atravessamos (partindo do princípio de que a dor seria uma complexa formação cultural),

conseguimos estabelecer ilações entre as características que esta assume na atualidade, com os percalços verificados na vivência da espiritualidade, cujo cultivo necessita o confrontar-se com a realidade da vida e suas complexidades.

Entretanto, a aceleração e a multiplicidade de elementos “dispersivos” da nossa atenção, promovidos de modo ininterrupto em nossa era “digital”, sem espaço para a contemplação, para a solitude e o silêncio tão necessários ao exercício da reflexão sobre o mundo, sobre nós mesmos, a realidade e as pessoas que nos cercam, acabam por comprometer o desenvolvimento do que Torralba (2013) classifica como “inteligência espiritual”.

Segundo Torralba (2013), todas as faculdades do ser humano embora presentes enquanto “potências”, podem não atingir seu pleno desenvolvimento e serem apenas “atuais”. Tal como a fala, a leitura ou a escrita, que não se desenvolvem plenamente caso não sejam exercitadas, a inteligência espiritual, tal como as demais capacidades humanas, pode “atrofiar” caso não seja corretamente estimulada.

Ele pontua ainda que, considerando o quanto os estímulos ao desenvolvimento das inteligências humanas passam pelo ambiente, e as circunstâncias externas que marcam os múltiplos contextos onde os sujeitos estão inseridos, é a educação integral o meio capaz de “articular o leque” das múltiplas inteligências que formam o “ser”, de modo que no tópico seguinte, prosseguimos com a análise e discussão do segundo bloco das entrevistas realizadas com as docentes, cujo eixo intitulado “Educação Infantil, Espiritualidade e Formação integral”, buscou compreender os meios pelos quais as docentes em questão promoviam a educação do “todo” das crianças no contexto das classes em que atuavam.

4.3.2 Espiritualidade e Formação integral da criança: ludicidade, interação, emoções, cuidado e crença no potencial infantil

A formação do sujeito numa perspectiva integral requer um olhar para a multidimensionalidade dos indivíduos, o que envolve lidar com a complexidade envolvida nesta tarefa e cujas implicações estão para além da mera extensão do tempo de permanência na instituição escolar.

Compreender a criança como sujeito de direitos e partícipe de sua aprendizagem é o ponto de partida para mudar posturas que a resumem a um eterno “devir” e alguém sobre o qual deve ser “impresso” o máximo de conteúdos possíveis que possibilitem seu desenvolvimento e a superação de suas limitações.

Embora venham sendo implementadas inúmeras mudanças ao longo da história da Educação Infantil no Brasil, o fato é que algumas práticas ainda se encontram cristalizadas no interior das creches e escolas de atendimento à infância, como resultado da contradição que marcou desde o início a oferta educacional e de cuidados com as crianças.

Desta forma, neste bloco da análise, nos deteremos às concepções de infância, formação infantil e as possibilidades de relação com a espiritualidade que emergem das falas das docentes entrevistadas, a fim de compreendermos em que medida estas se aproximam de uma perspectiva da formação infantil cujo olhar e práticas cotidianas reflitam um “fazer” multidimensional e que, por isso mesmo, também contemplem a espiritualidade das crianças que compõem as turmas em que elas atuam.

O quadro a seguir apresenta a síntese do que as docentes consideram essencial para a formação na Educação Infantil, expressando, ainda, as concepções de criança e infância que possuíam a partir do que priorizam na formação das crianças.

QUADRO 10 - Síntese das respostas à questão 5

5- O QUE VOCÊ CONSIDERA ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>Eu acho que tem que ter muito dinamismo, muita coisa lúdica, recursos lúdicos, professores que realmente goste de trabalhar com crianças, que se dedique, que se doe, sabe? Que estude pra trabalhar com esse universo da educação infantil.</i>
DC2/CEM 2	<i>Eu acho que é a questão do, é, da convivência, né, um com o outro, dessa socialização, essa interação. Pra isso tem que ter a empatia no sentido de eu aceitar o outro do jeito que ele é, isso é, é amor. Né? [...] E pra gente pregar que existe um ser maior, que ele rege tudo, que ele tá ali olhando a gente. Não aquela coisa de dizer “Olhe, se você fizer vai...”, não, de ter medo não, é questão do respeito, de aceitar e enxergar [...] Não é questão do-do ensinar letras e números, é muito mais. Criança é muito mais do que isso, educação infantil é muito mais do que isso, do que letras e números, cores, formas.</i>
DC3/EM3	<i>Do acolher, do cuidar e do ouvir, do dar atenção, do falar coisas. Coisas que vão fazer a diferença. Por mais que você questione a mãe, diga “elogie, estimule, incentive, não fique dizendo que não é capaz.”. Já pensou você ficar ouvindo o tempo todo que você não é capaz? [...] Eu acho que acreditar na criança [...]</i>
DC4/EM4	<i>Primeiro eu acho que se dá muito pouca ênfase ao socioemocional da criança. Que o socioemocional não deixa de ser a criança se conhecer, ela-ela conseguir lidar com os sentimentos é, de medo [...] de angústia, de raiva, de alegria, que são todos sentimentos que não duram pra sempre, são sentimentos passageiros [...]conhecer isso não deixa de ser espiritualidade, né? Eles perceberem que eles não são só corpo né, eles não são só corpo. E que tudo que eles fazem vai interferir diretamente no outro[...]</i>
DC5/EM4	<i>Essencial é eles entenderem o porquê eles estão aqui. Né? A vida deles hoje, como eles vivem, então pra mim seria o essencial trazer também um pouco do conhecimento de Deus pra vida deles, viu?</i>
DC6/EM4	<i>Eu acho que elas têm que aprender a ser mais cooperativas e sociáveis. O mundo de hoje não ser individualista, que a gente tá vendo tanto individualismo. Eu acho que a gente tem que trabalhar, ensinar as crianças pequenas pra evitar adultos individualistas. Acho que a gente iria resolver um monte de problema.</i>
DC7/EM4	<i>[...] o que não pode faltar é a ludicidade, né? [...] O pedagógico, eu acho que é a parte pedagógica mesmo, a parte do, vamos dizer assim, ler e escrever, né? Mas ela tem que vim acompanhada de um todo. Eu acho que é a ludicidade, o brincar, é o aparato de outros profissionais [...] E está muito em alta, claro, a inteligência emocional, né?</i>
DC8/EM5	<i>Na minha opinião, pra gente ter uma boa, realmente bem estruturada, atividade, desenvolvimento, na aprendizagem das crianças, eu acho que o principal é ter uma boa estrutura familiar. Também a questão pedagógica, não é? Do-do envolvimento do professor, né? Com relação à aprendizagem, isso é importante [...]</i>

DC9/EM5	<i>[...] Na minha cabeça sempre vai vir Arte e Cultura [...] é necessário que você tenha as bases da-da lógica matemática, da linguística, do letramento, é... noção tempo-espaço, mas tudo isso com muita ludicidade e com arte e cultura porque a arte eleva o espírito... Se você não tiver isso, não adianta não... vai ser uma criança dura, entendeu?</i>
DC10/EM6	<i>Hoje em dia, na educação infantil, eu acredito que a base da educação infantil são realmente os valores humanos, né? Essa-essa questão dos temas transversais... Solidariedade [...]</i>
DC11/CMEI7	<i>[...] Assim, eu trabalho muito com eles a questão de que eles podem, de que eles conseguem, de que eles aprendem. Eu acho que o que não pode faltar é leitura, eu sempre incentivar eles a cada vez mais a procurar a crescer, eu acho que é isso [...]</i>
DC12/EM8	<i>[...] Eu acredito carinho, amor pelo que você faz. Porque educação infantil é isso, eles vem muito pequenininhos, eles estão ali é... você está formando cidadão, né? Começa por ali. Então, assim, você tem que ter muito amor, muita paciência e prazer de tá ali com eles. Eu acho que é essencial.</i>
DC13/EM9	<i>[...] Olhe... Eu acho que não pode faltar na educação infantil, é, você estimular pra que o cérebro ele se desenvolva de maneira certa e correta no seu desenvolvimento, né? Então, todo o desenvolvimento cognitivo, como afetivo, como emocional também, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora

Identificamos as seguintes categorias temáticas no conjunto das respostas:

Ludicidade e Brincadeira: As respostas agrupadas nesta categoria temática compreendem como essencial o uso de atividades lúdicas e brincadeiras para estimular o aprendizado, que deve envolver o ensino das habilidades básicas de leitura e escrita incentivando o crescimento intelectual das crianças, conforme visualizamos nos trechos acima das respostas da DC1/EM1, DC7/EM4 e DC9/EM5. Sobretudo para a DC7, a “ênfase” na parte pedagógica fica evidente, embora ela mencione por duas vezes o termo “ludicidade” como o meio primordial para a eficácia do ensino.

Formação de Cidadãos e Valores Humanos: As docentes cujas respostas foram agrupadas nesta categoria temática enfatizaram a responsabilidade na formação de cidadãos que inicia na Educação Infantil. Como parte essencial neste processo que deve envolver o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, as crianças devem aprender a amar e respeitar os outros, aceitando-os como são, de modo que as ações delas são guiadas para a promoção da convivência e socialização entre as crianças, por meio da interação, conforme pontuado pela DC2/CEM2, DC10/EM6 e DC13/EM9.

Educar e Ensinar: As respostas agrupadas nesta categoria expressam que educar e ensinar as crianças não é somente sobre letras e números, mas também valores, regras, limites e responsabilidades. DC2/CEM2, DC6/EM4 pontuam que, para esta tarefa, é necessário o apoio de outros profissionais para trabalhar o corpo e a mente das crianças, assim como a compreensão da importância do amor e do carinho no processo educacional para ensinar às crianças que elas são capazes de aprender (DC7/EM4, DC3/EM3).

Evolução Humana e Espiritual: O essencial para a Educação Infantil expresso por algumas entrevistadas consiste em ensinar às crianças que o objetivo da vida é evoluir espiritualmente, aprendendo a lidar com a perda e a realidade da vida conforme pontuado pela DC2/CEM2 e DC13/EM9, o que, para algumas docentes, consiste ainda em ensinar às crianças sobre a existência de um ser maior (Deus), que rege tudo (DC2/CEM2 e DC5/EM4).

Acolher, Cuidar, Respeitar e Confiar: Acolher e cuidar das crianças, dando-lhes atenção, carinho e segurança, o que envolve ouvir e dialogar com elas, tirando suas dúvidas, elogiando, estimulando, incentivando (DC12/EM8). Para isso, é necessário respeitar e confiar nas crianças, conforme enfatizado pela DC3/EM3 e DC11/CMEI7 não duvidando do que elas dizem ou fazem, mas orientando-as quando necessário.

Inteligência Emocional: Trabalhar o emocional das crianças, escutando-as, acolhendo-as e ajudando-as a lidar com as situações da vida, seria essencial no contexto da Educação Infantil, conforme expresso nas respostas da DC4/EM4, DC7/EM4 e DC13/EM9).

Relação família-escola: Em vários trechos das respostas dadas, as entrevistadas enfatizam a importância da parceria entre família e escola por meio de uma necessária parceria entre estas para o desenvolvimento integral da criança. A ausência desta “sintonia” é a causa de boa parte das dificuldades mencionadas pelas docentes DC8/EM5, DC3/EM3 e DC2/CEM 2.

As respostas revelam um misto de criança “potente” e “frágil” simultaneamente, pois se por um lado, é necessário afirmar suas capacidades assim como colocado pelas DC3, DC11, ao afirmarem que “eles conseguem”, “eles podem”, “eles aprendem” e que é necessário “acreditar” na criança, por outro, ainda persiste a visão de um ser “pequeninho” conforme o termo utilizado pela DC12, cujo “preparo” para uma realidade por vir se faz necessário, tal como podemos verificar na fala da DC7 e da DC13.

O “ser” pleno de potencialidades, cujas emoções e sentimentos devem ser levados mais em conta, tal como descrito pela DC4/EM4, contraditoriamente, ainda é o mesmo ser frágil, cujo vir-a-ser necessita do “correto desenvolvimento” cognitivo, como evidenciado na fala da DC13/EM9. Tal realidade se torna ainda mais evidente quando verificamos na fala da DC7/EM4 a associação de uma perspectiva “preparatória” ao pontuar a importância do “ler e escrever” com a perspectiva de considerar a inteligência emocional das crianças, que segundo ela além de “estar em alta”, seria um aspecto positivo.

Encontramos na discussão sociológica da infância e da criança, conforme proposta por Qvortrup (2010), pistas para compreender esta contradição para além dos fatos por nós já pontuados (acerca da fundação deste segmento educacional), quando ele menciona o seguinte:

A antecipação da idade adulta e a trajetória em direção a ela não apenas descrevem às crianças as atitudes dos adultos, mas, também, as transformam em proporções agigantadas para as crianças; as características determinam de forma significativa as expectativas dos adultos diante das crianças e o comportamento daqueles em relação a estas, bem como as expectativas das crianças em relação ao seu próprio desempenho e realizações (p. 634).

A realidade identificada por este sociólogo retrata o cenário descrito nas respostas de boa parte das docentes, revelando, inclusive, as repercussões desta situação nos modos como as crianças são tratadas por muitas famílias, cujo “afã” de ver os filhos devidamente “preparados” para um futuro escolar exitoso se frustra ao verificar a realidade processual que marca a construção das habilidades nesta época da vida, e acabam por “desacreditar” das crianças e enfatizarem o que elas ainda não construíram.

Em outro trecho da fala da DC3/EM3, podemos verificar com clareza o quanto a criança é descredibilizada em função da posição que ocupa (ou, melhor dizendo, é colocada) na estrutura social, ou seja, alguém “a caminho” de vida adulta,

DC3/EM3: [...] fica difícil na educação infantil porque a gente tá tentando fazer aqui e lá muitas vezes não tem esse sucesso, né? [SE REFERINDO A FAMÍLIA] Não acompanha e assim não acredita. Eu acho que acreditar na criança tá fazendo, tá... Tá sendo muito difícil pra mim porque é, eu digo aqui na sala, ele chega em casa, eu reforço como adulto, mas o adulto duvida da criança e vai fazer do jeito que ele quer com a criança (grifo nosso).

Embora Qvortrup (2010, p. 634) pontue o quanto esta discussão é considerada “ultrapassada” por diversos estudiosos e pesquisadores experientes em estudos sociais da infância”, o fato é que a realidade para a qual ele aponta ainda se faz presente e determina em grande medida os modos como as crianças são vistas e tratadas pelos adultos que as cercam, fato pontuado também por Cabanellas, Rubio e Ramirez (2004), cujo grupo de trabalho interdisciplinar aponta os mesmos entraves:

A criança tem sido compreendida muitas vezes em relação a um projeto adulto, isso ocorre quando a partir de certas ideologias políticas se busca na criança, o que é desejado e predisposto necessário para atender às exigências de uma futura cidadania, e assim, são definidas arrogantemente no grupo do "ainda-não". Dessa forma, a idade adulta é identificada com a plenitude da natureza humana. No entanto, existem capacidades potencializadas na infância que atingem a idade adulta. Se o adulto não toma consciência de suas

potencialidades latentes, ele só pode se aproximar da infância a partir da projeção de si mesmo. Pesquisas tingidas de "adulto-centrismo" ignoram essas capacidades. De alguma forma, pode-se dizer que a criança é vítima sacrificial de uma cultura: a educação como rito iniciático, a escola como cenário ritual (p. 58)¹⁰⁹.

Na fala da DC6/EM4, é possível verificarmos o quanto a expectativa quanto a uma futura realidade social menos individualista é lançada sobre as crianças, que precisam para isso ser preparadas, revelando o caráter antecipatório da educação. A ênfase na socialização, presente na fala da DC2/CEM2, é reveladora da contradição fundacional no atendimento à infância no Brasil, cuja oscilação entre o assistencialismo e a preparação para uma vida futura exitosa aparece junto com uma visão da criança como um todo.

*Eu acho que é a questão do, é, da **convivência**, né, um com o outro, dessa **socialização**, essa **interação**[...] Porque pra gente evoluir, pra mim, a evolução, a gente veio pra cá não foi pra gente trabalhar, passear, brincar e sim **a gente veio pra cá pra evoluir**, acho que é o maior objetivo da vida é esse. A gente nasceu pra evoluir espiritualmente porque se todo mundo evoluir, a humanidade vai ser mais feliz [...]então, a minha linha, eu sigo por aí, é isso que **eu quero plantar, essa sementinha na cabecinha dos meus alunos**. Eu propus fazer isso e eu vejo que funciona [...] Eu sempre trabalhei em escola particular e eu tô há, na escola, é, pública, eu comecei em agosto do ano passado e, assim, pra mim, eu ia me chocar muito, mas eu tô vendo assim que a coisa não é como se pregam muito. Que tem, eu sei que tem as dificuldades em determinadas escolas, mas aqui eu disse assim “Poxa, eu posso fazer um trabalho maravilhoso, **crianças carentes de atenção, né? De tudo**. E eu, e é aqui que eu quero ficar agora.”[...]**e eu tô aqui e eu posso ajudar**. Não é questão do-do ensinar letras e números, é muito mais. **Criança é muito mais do que isso, educação infantil é muito mais do que isso, do que letras e números, cores, formas**.*

Acrescente-se a isso a noção de carência ainda tão presente no atendimento à infância das camadas mais pobres que reforça a perspectiva da assistência, embora, no caso em tela, sejam nítidos o compromisso e a paixão da docente relacionada ao ofício que exerce, encarado por ela como uma “missão” no seu contexto de vida profissional atual. Entretanto, ao compreender desta forma a relação entre o educar e o cuidar, ela o traduz como uma necessária “pregação”, incluindo como elemento indispensável à “evolução” a crença em Deus, o que

¹⁰⁹ Texto no original: El niño se ha entendido muchas veces en relación a un proyecto de adulto, esto ocurre cuando desde determinadas ideologías políticas se busca en el niño, aquello que se desea y se predispone necesario para cumplir los requisitos de una futura ciudadanía, y así, se les define prepotentemente en el grupo de los “aun-no”. De esta forma se identifica la edad adulta con la plenitud de la naturaleza humana. Sin embargo, hay capacidades potenciadas en la infancia que llegan larvadas a la edad adulta. Si el adulto no toma conciencia de sus potencialidades latentes, no puede acercarse a la infancia más que desde la proyección de sí mismo. Una investigación teñida de “adulto-centrismo” ignora estas capacidades. De alguna manera se podría decir que el niño es la víctima sacrificial de una cultura: la educación como rito iniciático, la escuela como escenario ritual (p. 58).

demonstra uma percepção mais religiosa do que espiritual quanto ao tema, assim como a DC5/EM4.

A compreensão da educação como espaço da formação integral, envolvendo também a dimensão da espiritualidade, conforme pontuado por Torralba (2013), emerge na fala da DC9/EM5 quando ela destaca a necessidade de ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, sob pena de formar crianças “duras” e, conseqüentemente, péssimos adultos, conforme expomos na íntegra de sua resposta:

*[...] Na minha cabeça sempre vai vir Arte e Cultura... você... é necessário que você tenha as bases da lógica matemática, da linguística, do letramento, é... noção tempo-espaço, mas tudo isso com muita ludicidade e com arte e cultura porque a arte eleva o espírito ... **Se você não tiver isso, não adianta não...** vai ser uma criança dura, entendeu? **Vai ser uma criança dura, essa pessoa dura, seca. Não adianta você decorar o alfabeto, escrever o alfabeto se você não consegue expandir criativamente, se você não consegue ter um olhar além daquilo ali, das entrelinhas, entendeu? Eu acho que tem que ter a sensibilidade, tem que ter isso. Eu acho que é isso. A sensibilidade de elevação do espírito dessas crianças. Porque se for na dureza vão ser péssimos adultos... ser humanos horríveis** (grifo nosso).*

O potencial da arte para o trabalho com a sensibilidade e conseqüentemente com a dimensão da espiritualidade, conforme discutido por Cabanellas e Eslava (2020), requer dos professores o fortalecimento de “atitudes estéticas” a fim de romper com o “conhecimento instituído” e construir pontes que facilitem o diálogo entre o campo educacional e o campo da estética, algo especialmente necessário para que os “ritmos da infância” sejam respeitados e a formação das crianças proporcione uma experiência para além da mencionada “dureza” dos conteúdos programáticos, conforme pontuado pela DC9/EM5.

Para isso, é necessário empreender esforços para além da pressão antecipatória exercida cotidianamente sobre os espaços de formação infantil, pois conforme pontuado pelos pesquisadores,

A estética é entendida como forma de vida, de empatia física e emocional com o ambiente físico e social, que cria uma história pessoal de cada criança entrelaçada com o ambiente, com a cultura; um lugar limite no qual estão entrelaçados o biológico e o cultural, do qual surgem momentos de síntese, muito intensos, que nos permitem processar realidades complexas, equilibrar as necessidades do ser e estabelecer pontes entre o que acreditamos poder alcançar e o que supomos inalcançável. Assim é possível que cada momento afete a totalidade do ser a partir de uma continuidade entre todas as suas funções que vão fazendo emergir a diversidade de capacidades (Cabanellas; Eslava, 2020, p. 61).

A partir da noção de “totalidade” dos sujeitos em formação nos espaços da Educação Infantil, é possível formar crianças de modo multidimensional, abrangendo corpo, mente e

espírito, promovendo espaços para que as crianças lidem com emoções e aprendam conforme os ritmos de aprendizagem que lhes são próprios.

Ao mencionar a importância de promover espaços para o trato das emoções em sala de aula, a DC4/EM4 demonstra compreender a importância de ultrapassar os aspectos meramente “formais” da aprendizagem das crianças, proporcionando momentos para “pausa” (meditação), que contribuem para diminuir a aceleração tão característica dos nossos dias por meio de alguns instantes de “silêncio”, a docente contribui para o cultivo da espiritualidade das crianças, pois,

A intolerância ao silêncio que se detecta em nossa cultura é um claro sintoma da pobreza espiritual que há nela, uma expressão da incapacidade do homem contemporâneo para contemplar-se si mesmo e perguntar-se a respeito do que dota sua vida de significado (Torralba, 2013, p. 171).

Destacamos, ainda, a preocupação da DC4/EM4 com relação a não introduzir nenhum aspecto religioso no espaço da sala de aula, ao afirmar que, embora creia em Deus, entende ser este tema de âmbito religioso. Entretanto, conforme Torralba (2012), a questão sobre “Deus” não deve deixar de ser discutida uma vez que a criança vive imersa numa realidade onde não somente o tema é parte do cotidiano, mas também alvo de uma curiosidade natural,

Parece-me imprudente apresentar tal questão no mundo educacional como se fosse uma questão resolvida, seja pela via afirmativa, seja pela via negativa, pois tanto no caso quanto no outro incorre-se no mesmo erro. Em muitos ambientes educacionais a pergunta é aniquilada como absurda, enquanto em outros nem mesmo a menor dúvida é permitida sobre a questão. No entanto, a criança, tanto em um ambiente quanto em segundo plano, faz perguntas. Ele se pergunta se estamos sozinhos na imensidão do universo, se o mundo foi gerado do nada ou amorosamente criado por Deus, se a oração tem algum sentido na vida humana e serve a algo, se Deus vê tudo e observa cada um de seus atos, pensamentos e omissões, se o salvará da morte certa (Torralba, 2012, posição 1641-1642 do kindle)¹¹⁰

As colocações de Torralba (2012), ao discutir especificamente a inteligência espiritual das crianças, não dizem respeito ao ensino de uma tradição religiosa de forma confessional (algo que caberia somente aos pais), mas sim ao potencial filosófico da questão norteadora sobre a existência ou não de Deus. O autor expõe a importância desta questão ao longo da

¹¹⁰ Texto no original: Me parece insensato presentar tal cuestión y en el mundo educativo como si fuese una cuestión zanjada, ya sea por la vía afirmativa, ya sea por la vía negativa, porque tanto en un caso como en el otro se incurre en el mismo error. En muchos entornos educativos se aniquila la cuestión por considerarla absurda, mientras que en otros ni siquiera se permite la menor duda sobre la cuestión. Sin embargo, el niño, tanto en un entorno como en el otro, se hace preguntas. Se pregunta si estamos solos en la inmensidad del universo, si el mundo ha sido generado de lo nada o creado amorosamente por Dios, si la oración tiene algún sentido en la vida humana y sirve para algo, si Dios lo ve todo y observa cada uno de sus actos, pensamientos y omisiones, si lo salvará de la muerte certera (Torralba, 2012, posición 1641-1642 do kindle).

História, para compreender a trajetória da arte, das grandes criações arquitetônicas, literárias e pictóricas e que justificariam o potencial desta questão para despertar nas crianças questões mais transcendentais.

Embora reconheça a existência de outras possibilidades de espiritualidade cujo ponto de partida não seja a questão sobre “Deus ou nada”, Torralba (2012, posição 1652 do kindle) pontua que o exercício do pensar na questão de Deus é capaz de levar-nos a transcender nossos conceitos próprios, ideias e categorias tal como afirma a maioria dos grandes filósofos, a exemplo de Emmanuel Levinas, para quem Deus ou o pensar sobre ele “Está além da ideia (au dé là de L'idée)”¹¹¹.

Diferente de inserir a criança num contexto religioso promovendo ritos ou estudos específicos de uma determinada tradição religiosa (a exemplo de algumas situações verificadas em diversos trechos das entrevistas realizadas com as docentes), destacamos a compreensão de Torralba sobre a questão de Deus considerando que se por um lado a instituição escolar é pública e laica, por outro não está proibida de abordar questões cujo potencial filosófico permita às crianças em seu interior o exercício da reflexão para além de ideias e conceitos pré-concebidos,

O desenvolvimento espiritual da criança não requer necessariamente a introdução na questão de Deus, para despertar a fé Nele, mas é um erro negar a questão de Deus com uma canetada, porque, de uma forma ou de outra, afeta sua vida espiritual, emocional, social e em todas as outras facetas de sua existência (Torralba, 2012. posição 1659 do kindle)¹¹².

Nas respostas da questão a seguir, verificamos o potencial da questão sobre Deus e outros temas envolvendo as questões fundamentais que as crianças colocam no cotidiano das salas de aula e como as docentes lidam com estas. Tais questões não são exclusivas do mundo adulto, pelo contrário,

A busca do sentido último da existência se detecta já na infância. Quando não lhes são impostas limitações ou coações, surge nas crianças sua dimensão espiritual. Em seu despertar afloram perguntas transcendentais que os adultos nem sempre sabem responder, porque geralmente não pensam suficientemente nelas. A pergunta pelo sentido da existência não é prerrogativa dos adultos, mas já está incipientemente presente nas crianças. A elas não apenas interessa

¹¹¹ Texto no original: “*Está más Allá de la idea (au delà de L'idée)*”.

¹¹² Texto no original: El desarrollo espiritual del niño no requiere, necesariamente, la introducción en la cuestión de Dios, suscitar la fe em Él, pero es un error negar la cuestión de Dios de un plumazo, porque, de un modo u otro, ésta afecta a su vida espiritual, emocional, social y en todas las demás facetas de su existencia (Torralba, 2012. posición 1659 do kindle).

conhecer como viver, mas para que, qual é a razão que vai dar sentido à sua existência (Torralba, 2013, p. 75).

QUADRO 11 - Síntese das respostas à questão 6

6- QUAIS SÃO AS PERGUNTAS FUNDAMENTAIS QUE AS CRIANÇAS FAZEM ACERCA DA PRÓPRIA VIDA?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>Não, desse período, desde a escola particular que eu passei, desde estágio na rede, eu nunca presenciei pra ser sincera. Deles se questionarem, né? Eu nunca presenciei.</i>
DC2/CEM 2	<i>[...] Então, assim, de vez em quando, eles chegam e falam: “tia é, a polícia entrou e matou. Tia, tinha um morto lá, tia, por que ele matou? Tia...”, né? Aí fica perguntando e, assim, é, teve uma que disse assim, Heloísa: “Tia, a minha vó virou uma estrelinha”. Aí eu já vi que essa daí, é, a direção que a família tá dando é uma coisa mais leve, né? ...</i>
DC3/EM3	<i>É a-a curiosidade é quando é, logo vem é quando tem uma mãe grávida e aí eles vão e ficam perguntando “Eu perguntei a minha mãe, eu também nasci da barriga da minha mãe, agora vai nascer meu irmão”. Ele já vem com a informação. Eles estão perguntando menos assim, pra mim, [...] Eles se chocam muitas vezes quando é a morte é de uma criança, questionam e-e ficam perguntando porquê, “mas era tão novo” e a gente vai conversar sobre isso, né?</i>
DC4/EM4	<i>[...] Sim, já. Já tive um aluno que chegou e eu tava trabalhando alguma coisa que é um personagem que morria. E no mesmo momento ele começou a chorar porque ele disse assim: “Eu tenho muito medo de perder minha avó porque minha mãe trabalha e é ela que fica comigo. Eu vou ficar com quem?” [...]</i>
DC5/EM4	<i>Algumas, percebo algumas. Elas falam um pouco é quando a gente faz orações, né, diárias, no momento do-do agradecimento do lanche então assim alguns eles perguntam sobre Deus, outros comentam quem é Deus e aí eu acho importante a gente conversar um pouco sobre isso pra esclarecer e eles terem um pouco de entendimento [...]</i>
DC6/EM4	<i>Eu observo que se tiver algo relacionado a morte na família, aí eles começam a questionar, mas no dia a dia não-não tem não. Se tiver alguma questão de morte o-o assunto vida vem mais à tona. Eu tive um caso ano passado da morte de um familiar, então a aluna perguntava muito sobre isso, aí consequentemente os outros colegas queriam saber. Eu acho que a partir da morte veio o sentido da vida, né, falar sobre a vida.</i>
DC7/EM4	<i>[...] essa semana [...] no livro, a gente conversou sobre a casinha da vovó. É uma música de Gabriel O Pensador [...] E aí a gente começou a conversar sobre a música e a minha aluna lá levantou a mão e disse: “A minha vó bisia virou uma estrelinha.”, aí eu “Foi? Virou estrelinha, aí você olha pra estrelinha no céu?”. E ela disse: “É, minha mãe disse que todas as vezes que eu olhar pro céu e ver uma estrelinha brilhando é a minha vovó bisia olhando pra mim.” [...] e aí os outros também falaram, agora falaram de uma forma bem natural [...] os parentes que teriam, tinham virado estrelinha nessa conversa, né? [...]</i>
DC8/EM5	<i>[...] eles tão naquela fase muito dos porquês, né? [...] é vários porquês em cima das respostas, né? Então, o que é que eles mais perguntam assim a questão [...] “como eu nasci”, né? “Quem é papai do céu, tia?”, “Será que papai do céu gosta de mim, tia?” Né? Eles perguntam muito isso. Eu acho que diante da-da situação difícil que eles vivem [...] na família, né? Eles, eu acho que muitos acham até que o papai do céu ele-ele não enxerga eles, né? [...]</i>
DC9/EM5	<i>Se alguém morre eles sempre perguntam, né? Pra onde é que vai? Onde é que vai? O que que acontece? E eles são muito diretos assim não tem arroteio não, não tem aquela coisa é... de meandros pra dizer alguma coisa eles sempre dizem...direto... E aí eu-eu lembro de uma história que a gente contou alguns anos atrás, eu digo a gente aqui na educação infantil, quando tava no período de pandemia muita gente morrendo [...]</i>
DC10/EM6	<i>[...] Assim sobre a vida mesmo o último que me fez foi como os bebês nascem (rindo)... Foi... como os bebês nascem (risos), é sobre a vida, né? Aí eu disse: “Meu filho tenha calma, um dia você vai saber” (risos) [...] às vezes também a gente tem criança que perde, né? Feito nessa pandemia a gente teve crianças que perderam os pais[...] Aí... eu lembro que eu trabalhei um livro, eu não lembro o nome dele, que falava sobre uma estrelinha... Que ia pro céu. Porque tinha uma criança que chorava muito [...]</i>
DC11/CMEI7	<i>Essa minha turma não, mas teve uma turma minha, acho que há mais ou menos uns dois anos que faleceu a vó de uma criança e ela ficava me perguntando [...] onde estaria a vó dela [...] eu confesso que fui pega de surpresa. Aí eu disse: “não, sua vó está com Jesus agora, sua vó tá no céu”, tudinho, que é o que a gente sempre fala, né? Mas eu não me prolonguei não, no assunto [...]</i>
DC12/EM8	<i>[...] Não, eles falam muito da vida deles, pessoal, a mãe briga com o pai, o pai tá preso, ele não entende o porquê, então eu sinto que eles trazem muito a vivência deles em casa, do cotidiano deles de casa [...] E aí eu vou, tento conversar com eles, acalmar eles né, mostrar “olha, vamos orar, vamos pedir a papai do céu que passe esse momento” [...]</i>
DC13/EM9	<i>Observo a questão de morte. E é muito questionado entre eles. Principalmente a questão, “Por que vovó morreu? Por que meu bichinho de estimação morreu?”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As principais categorias temáticas identificadas nas respostas das entrevistadas sobre as perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida são as seguintes:

Morte, temor e curiosidade: As crianças frequentemente questionam sobre a morte como no caso da criança cuja avó faleceu. Elas querem entender onde estão seus entes queridos que morreram (DC9/EM5 e DC11/CMEI7) e questionam acerca do que acontece após a morte, como no caso da criança que perdeu seu peixe de estimação (DC13/EM9) assim como a criança que fala sobre o que significa “virar uma estrelinha” (DC7/EM4). O temor da morte aparece relacionado à “ausência” de pessoas queridas, como no caso da criança mencionada pela DC4/EM4.

Saúde e doença: As crianças também falam sobre saúde e doença, como no caso da aluna com uma válvula na cabeça devido à hidrocefalia, que chega a mencionar a gravidade da sua situação caso sofra uma queda (DC7/EM4).

Gravidez e Nascimento: As crianças mostram curiosidade sobre a gravidez; muitas vezes quando uma mãe está grávida na comunidade ou na família elas questionam sobre o nascimento, querendo entender como os bebês nascem (DC10/EM6, DC8/EM5)

Religião e espiritualidade: As crianças questionam sobre conceitos religiosos e espirituais, como quem é “Papai do Céu” (DC5/EM4) e se ele gosta delas (DC8/EM5).

Conflitos familiares e Violência comunitária: As crianças também trazem questões sobre conflitos familiares, como quando os pais brigam ou quando um dos pais está preso (DC12/EM8) e no caso das que vivem em comunidades violentas as questões relacionadas a operações policiais ou à chamada “guerra do tráfico” que culminam em mortes que elas testemunham em suas vidas cotidianas, também são alvo de questionamentos cuja abordagem é sempre complexa e delicada (DC2/CEM2).

De modo predominante, o tema da morte é o mais mencionado pelas crianças, o que muito antes da pandemia causada pela Covid-19, justifica-se pelo contexto violento das áreas periféricas da cidade do Recife onde reside a maioria dos estudantes matriculados nas Escolas e Creches da Rede Municipal de Educação. No relato da DC2/CEM2 fica evidente a dura rotina da maioria das crianças que, desde muito novas, convivem com mortes na comunidade, por vezes envolvendo familiares.

Esta triste realidade, quando não resulta em mortes, provoca questionamentos sobre os “porquês” das prisões que as privam do contato com pais e mães em alguns casos, além de situações de vulnerabilidade social em função do contexto marcado por dificuldades financeiras e recursos por vezes escassos e que comprometem a sobrevivência delas e de suas famílias, conforme pode ser verificado no trecho da resposta da DC8/EM5.

Ainda na resposta da DC8/EM5, percebemos a “questão sobre Deus”, inclusive na busca por respostas que expliquem de algum modo o contexto que enfrentam e que por vezes provoca insegurança nestas quanto à existência dele e de seu “amor” por eles, já que a realidade que enfrentam diverge do que provavelmente ouvem sobre o tema, seja em casa, na comunidade ou mesmo no interior das instituições religiosas que frequentam acompanhando os familiares.

Na resposta da DC5/EM4, o tema surge em função da oração diária de gratidão pelo lanche, ou seja, a curiosidade natural das crianças é estimulada pela realização da prática coletiva junto com a professora, o que mais uma vez nos leva a pensar nos limites entre a espiritualidade e a introdução de práticas relacionadas a uma tradição religiosa o que pode comprometer a necessária laicidade do espaço escolar.

Vale ressaltar que a EM4 assim como inúmeras escolas e creches da Rede Municipal estão localizadas em espaço cedido por associações religiosas, o que, conforme já destacamos em outra pesquisa (Figueirêdo, 2018, p. 186), consiste numa delicada situação envolvendo parcerias que sempre vão aproximar de modo tenso espaços que, a priori, deveriam manter uma distância maior, pois dificilmente os limites não serão ultrapassados, gerando conflitos que poderiam ser evitados com a construção dos espaços escolares de forma mais independente. A medida já está em curso, mas ainda vivenciamos contextos como o da EM 4.

Se por um lado ressaltamos este fato, consideramos positivo que a DC5/EM4 abra espaço para que a questão sobre Deus seja dialogada, ainda que não possamos afirmar de que maneiras o assunto é abordado para além de uma perspectiva religiosa. Entendemos, conforme pontuado por Torralba (2012, posição 1644 do kindle), que

Muitos pedagogos descartam tratar da questão de Deus na educação formal, porque ela desperta lembranças muito negativas da infância, neste caso, dolorosas. Outros, por razões doutrinárias, matam qualquer possibilidade de debate sobre o tema com crianças e adolescentes.¹¹³

¹¹³ Texto no original: “Muchos pedagogos desestiman tratar la cuestión de Dios en la educación formal, porque ello les despierta recuerdos de infancia muy negativos, casi hirientes. Otros por razones doctrinarias, matan cualquier posibilidad de debate sobre el tema con los niños y adolescentes (Torralba (2012, posição 1644 do kindle).

Dentre as respostas sobre o trato com a questão sobre a morte, destacamos a postura da DC11/CMEI7 que, diante do questionamento de uma das crianças há cerca de dois anos, confessa ter respondido a partir do que considera serem as respostas de “praxe” e logo em seguida procurou encerrar o assunto o mais brevemente possível, demonstrando dificuldade em abordar temas mais sensíveis e relacionados à finitude da vida.

Esta situação, para além de indicar uma dificuldade pessoal da docente em lidar com o tema, revela o “tabu” relacionado a um tema que para as crianças está “latente em sua consciência” e que costuma vir à tona a partir de situações cotidianas tais como um relato, uma ficção literária ou uma experiência envolvendo seu contexto mais próximo, tais como familiares, vizinhos de uma comunidade, colegas de escola ou mesmo a partir da perda de um bichinho de estimação, conforme vemos na resposta da DC13/EM9.

Torralba (2012) discute a questão da morte como parte do necessário desenvolvimento da inteligência espiritual das crianças, pontuando que a compreensão desta experiência universal e inevitável a todos os seres humanos é alvo da curiosidade das crianças que desejam não somente respostas mais consistentes sobre o tema, mas também anseiam compreender o que haveria após a morte.

[...] Ele não se pergunta apenas do que morreu ou como morreu; O que realmente o preocupa é saber para onde vai, para onde vai e se é possível reencontrá-lo. Parece que em sua mente subsiste a ideia de uma viagem, de uma migração para um reino dos mortos (posição 1855 do kindle)¹¹⁴.

Segundo Aires (2013), isso acontece porque a ideia da morte como finitude não está consolidada durante os anos da primeira infância, sendo um tema mais “distante e periférico” para as crianças nesta fase de suas vidas pois,

Símbolos da ordem, de uma finitude ameaçadora só penetram na cosmovisão da criança quando seu corpo se prepara para “erotização do sistema nervoso” (DURAND, 2002, p. 49) de motivos endócrinos, para as primeiras transições da adolescência, esta ‘febre do tempo’ na alma, como diz Bachelard. A morte só surge, como uma formulação central, nas crianças maiores, quando das primeiras intuições do mundo (BACHELARD, 2006, p. 97); quando o olhar se aprofunda para o outro, surge o despertar das primeiras paixões, nasce o senso objetivo do mundo, o despontar e desejo de identidade, o descolamento familiar (p. 16).

¹¹⁴ Texto no original: “[...] no sólo se pregunta *de qué* ha muerto o *cómo* ha muerto; lo que de veras le preocupa es saber *adónde va*, hacia dónde se dirige y si es posible reencontrarse con él. Parece que en su mente subsiste la idea de un viaje, de una migración hacia un reino de los muertos” (posição 1855 do kindle).

Entretanto, na resposta da DC4/EM4, verificamos que a despeito da idade da criança (entre os quatro e cinco anos), o medo de perder a avó que cuida dele durante o período em que a mãe trabalha já existe de modo mais concreto, ou seja, ainda que configure uma exceção, conforme a argumentação acima exposta, destacamos que as modificações em curso no atual contexto, com imagens e grande circulação de informações associadas à escalada da violência urbana e à “normalização” de tais situações, podem estar contribuindo para a antecipação de uma visão a respeito do tema.

Sobre este tema, também vemos em Eaude (2009a) que a busca da felicidade, bem-estar emocional e significado para as crianças envolve o trato com questões difíceis tais como a dor e o sofrimento e que, por mais que estes sejam aspectos da espiritualidade infantil com os quais os adultos preferem muitas vezes não lidar, a negação destes, mesmo que motivada pelo desejo de proteger as crianças, pode comprometer o desenvolvimento delas.

Tal como pontuado por Eaude (2005 *apud* Eaude 2009a) e Rowling (1996), todas as crianças se defrontam com situações e circunstâncias difíceis de entender ao longo de suas vidas, e tal fato não muda, ainda que algumas frustrações sejam maiores que outras a exemplo da perda de um brinquedo que gostam muito ou o desejo de conseguir um determinado objeto, desde outras bem mais complexas como a perda de um dos pais ou outra pessoa que amam.

O fato é que assim como os adultos as crianças precisam aprender a lidar com tais situações, pois a superproteção dos adultos que as rodeiam, ou mesmo a indiferença em relação aos seus questionamentos, podem desencorajá-las a continuar fazendo tais perguntas que são fundamentais para que amadureçam, além de demonstrar um movimento de autoproteção dos próprios adultos ao evitarem lidar com essas situações difíceis.

Neste sentido, a DC13/EM9 demonstra maior tranquilidade em abordar o tema com as crianças:

[...] Morre, sim, porque a gente tem o tempo de vim e o tempo de ir. Então, você, ou está chorando, né? Mas com o seu desenvolvimento, o seu crescimento, você vai entender que aquilo ali é um processo natural. Eu até dei exemplo do de um neto que eu tenho de cinco anos, que ele tinha um passarinho... um passarinho não, um peixinho, há bastante tempo. O peixinho tava envelhecendo, até a cauda ele tava perdendo e um dia ele veio a perder esse peixinho. Ele ligou pra mim apereado, chorando e eu conversei com ele. Um dia eu tava com ele no shopping, quando eu vi as lágrimas dele caindo, eu “Por que tá chorando?”. Luiz Henrique: “Tô com-com saudade de Mário.”, que ele chamava o Peixinho de Mário. Eu disse: “Mas, vovó num já falou pra tu que Mário foi, que Mário tem o tempo dele aqui? Como você vai ter, como vovó vai ter”. Aí ele fez: “Vovó, mas quando eu vou pra missa contigo, eu rezo sempre pra eu não perder ninguém da minha família. E Mário se foi.”. Com o tempo ele vai entender porque foi que Mário se foi, né?

Desde o início da entrevista, nos chamou a atenção a “naturalidade” com que a DC13/EM9 lida com o tema da morte, pois conforme pode ser verificado na conversa transcrita na íntegra nos anexos desta pesquisa, o pensar sobre a vida e a morte integra um mesmo bloco de análise que, em sua opinião, deve ser parte essencial da formação das crianças, conforme o trecho da resposta à questão 5 (cinco), sobre o que ela considerava essencial para a formação das crianças na Educação Infantil:

*[...] E um dos pilares, assim, que eu acho também interessante, é que eles sejam realista, é que ele seja, é, **viva o processo dele sabendo que um dia ele também vai perder papai, mamãe, o cachorrinho, né?** E que o emocional nesse momento de perda vai ter porque perder ninguém quer né? A matéria, perder ninguém quer, mas que **com o tempo ele vai entender que todo ser vivo vai deixar esse-esse planeta** ou vai habitar em universos paralelos.*

Assim como a DC13/EM9, a DC4/EM4 também aproveita os momentos em que a temática da morte surge para estabelecer conversas interessantes com as crianças sobre as semelhanças e diferenças entre eles e os demais seres vivos, explorando questões do interesse destas, o que estimula a reflexão da turma sobre este fato que, embora comum e inevitável, desperta reflexões que normalmente não acontecem antes de passarmos por esta experiência,

[...] Quando a morte irrompe na cena da vida e tira o ente querido, ela ativa não apenas a questão do sentido da morte, mas do próprio sentido da vida, de tal forma que, como escreveu Artur Schopenhauer, se não morrêssemos, jamais teríamos filosofado (Torralba, 2012, posição 1859 do kindle)¹¹⁵.

As contradições que cercam o tema, mesmo para os adultos, ficam bem nítidas na resposta da DC7/EM4 ao relatar que, embora os temas sobre a morte e a vida não sejam comuns no cotidiano da turma onde trabalha, revela o espanto com a situação relatada por uma das crianças,

*[...] **Falando sobre morte, eu fiquei meio que, vamos dizer assim a palavra, chocada. Essa semana também que eu descobri que eu tenho uma aluna minha que ela tem uma válvula na cabeça.** E é uma válvula porque ela nasceu com indícios de hidrocefalia e essa válvula bombeia a água, bombeia a água que chega no cérebro dela para o pulmão. E eu não sabia disso. Eu passei seis meses com a menina [...] e eu não sabia dessa informação que pra mim é uma informação importantíssima. E eu fiquei sabendo porque eu vi uma cicatriz aqui. “Mari, o que foi isso?”. Ela disse: “**Oxe, titia**”, desse jeito, “**você não sabe da minha válvula na cabeça?**”, aí eu fiz “Não”. Ela disse: “**Eu tenho uma válvula na cabeça e se eu cair eu morro na hora, viu?**”. [Riso incrédulo]. Eu olhei assim “É?”, ela: “Eu não posso cair porque senão eu morro na hora”. Aí eu olhei pra ela e disse assim: “**E você sabe o que é morrer?**”, aí ela: “Sei, eu*

¹¹⁵ Texto no original: [...] Cuando la muerte irrumpe en el escenario de la vida y se lleva al ser amado, se activa no sólo la pregunta por el sentido de la muerte, sino por el mismo sentido de la vida, de tal modo que, como ha escrito Artur Schopenhauer, si no muriéramos, nunca habríamos filosofado (Torralba, 2012, posición 1859 do kindle).

*viro estrelinha na hora e nunca mais ninguém me vê. Só quando forem pro céu se encontrar comigo”. Ai eu fiquei, né? Eu disse: “mas Você não vai cair!”, dei um abraço nela e falei: Você não vai cair, nada vai acontecer, enfim. **Então, assim, não é um assunto que é muito abordado. É um assunto que diante do que eu trago em sala de aula possa ser que seja abordado. Por exemplo, foi abordado agora há pouco por conta dessa questão. Mas não é um assunto abordado diariamente. Sobre vida, sobre morte, sobre nada, sabe?** (grifo nosso)*

Claramente, o tema é perturbador para a docente que, diante do choque provocado pela revelação da criança, reage de forma a negar o que a própria criança parece já saber de modo consciente, inclusive com uma boa resposta para o fato, a partir do que foi dito a ela sobre “virar uma estrelinha” e nunca mais ninguém conseguir vê-la por aqui, somente quando também passarem pela mesma coisa.

A situação acima descrita mostra que, diferente da suposição de muitos adultos, as crianças estão aptas a lidarem com temas complexos e sensíveis como a morte, a vida e o nascimento dos bebês, para elas, uma curiosidade parcialmente satisfeita, pois a insistência no tema revela que para elas não basta saber que vieram da barriga de suas mães, mas “como” foram parar lá.

Tais formulações nos mostram que a realidade para além de si mesmo consiste num fato indiscutível e que não deve ficar de fora do programa de formação na Educação Infantil, ainda que para alguns docentes seja necessário um maior preparo para o trato com esta dimensão da natureza humana (espiritualidade).

Logo, no quadro síntese a seguir, as docentes ao serem questionadas sobre a possibilidade de inserção da espiritualidade no contexto da formação infantil, revelam suas inseguranças e ressalvas quanto à introdução do tema, sobretudo, pelo receio de ultrapassar os limites entre o espaço público, o privado (familiar) e a laicidade estatal.

Se por um lado é necessário que a aprendizagem aconteça de modo global e envolvendo todas as dimensões dos sujeitos, por outro, a dificuldade em distinguir o religioso do espiritual acaba privando as crianças de serem compreendidas e estimuladas em sua totalidade,

O que no trabalho pedagógico artificialmente se separa, em função de uma prática educativa técnica na infância está natural e intimamente relacionado. A aprendizagem deve ser concebida como uma concatenação de progressos sucessivos, nos quais a totalidade do ser está envolvida e reestruturada, sem pensar que cada tipo de conquista anule a anterior porque seja inoperante. Não podemos entender uma inteligência como dividida, [...] Não podemos conceber o ser humano como um ser dividido em proporções de fácil estudo, e programar sua aprendizagem de forma mecânica, fragmentada, reducionista, por meio de uma gestão educativa que se preocupa mais com uma clara programação de atividades visando o funcionamento da escola e também a comodidade do adulto, ao invés de se preocupar com a autoconstrução do conhecimento pela criança. O conhecer emerge do pensamento que relaciona

presente e passado, o viver, o prazer, o sentir, e o assumir consciente ou inconscientemente, a complexidade de nosso próprio pensamento, sua multidimensionalidade (Cabanellas; Eslava, 2020, p. 66-67).

Deste modo, questionamos se as docentes consideravam a possibilidade de inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil e que justificassem os motivos pelos quais acreditavam ou não nesta possibilidade, conforme o quadro síntese 12.

QUADRO 12 - Síntese das respostas à questão 7

7- EM SUA OPINIÃO, É POSSÍVEL INSERIR A ESPIRITUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? POR QUÊ?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>É, eu acredito que é importante, é possível sim, mas é você ter cautela pra não pensarem que você está rotulando a criança numa religião, que você esteja obrigando, que não esteja respeitando. Mas [...] na roda de conversa em um momento em que [...] você trabalhe com a natureza, com as crianças, né? [...] Tudo que ele vê ali na natureza não foi por acaso foi... surgiu de uma forma, né? E essa forma a gente sabe que-que Deus é o criador de todas as coisas e que daí é, eles vão puxar pra si é, essas opiniões pra vida dele [...] E que eles vão ver o-o sentido da de todas as coisas é, dos seres vivos, das pessoas, da importância do carinho, do cuidado [...]</i>
DC2/CEM 2	<i>Sim! E com certeza. É [...] hoje mesmo a gente trabalhou a questão, a gente plantou a sementinha, né, e a gente vai esperar germinar... e eles ali tão aprendendo que existe uma força maior, que existe um Deus né? são nessas pequenas coisas, eu acho que, né?</i>
DC3/EM3	<i>Eu acredito que sim. Eu... quando eu relaciono a espiritualidade no ser, no enxergar o ser, enxergar é, cuidar desse ser é, valorizar esse ser é, proteger esse ser, como é que eu protejo? É ensinando que ele é importante, que ele tem voz, que ele sabe, que ele é capaz, eu tô cuidando desse ser e estou tornando esse ser uma criança- uma pessoa mais saudável é, mais conhecedora de si.</i>
DC4/EM4	<i>Creio que sim. Com certeza. É, eu acho que essas práticas é, eu já tô inserindo a espiritualidade. Entende? É, eu só não posso dar nomes, né? Porque não tem como, o estado é laico [...] a gente vive num mundo tão caótico, a gente não consegue buscar uma espiritualidade porque é tudo muito concreto. Cada vez mais é tudo muito rápido. E se você desperta é, esse tipo de temática, quem sou eu, é, a natureza, a questão da natureza, que-que nós somos natureza, tudo isso, a gente consegue inserir a criança na espiritualidade.</i>
DC5/EM4	<i>Sim, é possível sim [...] Pra que eles possam entender, né, como eu falei antes. Pra que eles possam conhecer a Deus e quem sabe, de repente, tem um uma outra visão de mundo pra vida deles futuramente.</i>
DC6/EM4	<i>Sim, quando a gente trabalha a cooperação, o ser tolerante com o colega, trabalhar em grupo, eu acredito que sim.</i>
DC7/EM4	<i>[...] Espiritualidade pra mim tá relacionado à crença religiosa. Claro que existe um Deus, né? Um Deus que é para todos, Deus é bom para todos [...] eu particularmente falando, eu associo muito. Então, acho que levando pra esse lado de associar a espiritualidade à crença, eu acho meio complicado, porque cada um tem a sua crença cada um tem o seu jeito [...] Por outro lado claro, que se isso for abordado, parte de espiritualidade, de algo que nos faz bem, né? [...] não vejo problema nenhum. Mas eu acho que seria muito complicado por conta da questão da crença religiosa. Né?</i>
DC8/EM5	<i>Eu acho que sim, né? [...] eu já trabalhei muitas historinhas, historinhas bíblicas, né? E quando não bíblicas trabalhar aquela, as historinhas com cunho da moral da história, de ser solidário, né? De trabalhar o amor ao próximo, o amor à família, sabe? Eu busco muito trabalhar essa, né? Esses pontos que são fundamentais, que assim, eles têm uma carência de ver isso no dia a dia. Entendeu? Eu acho muito importante a gente trabalhar em forma de historinhas.</i>
DC9/EM5	<i>É porque não tem nem como dizer que ela não tá, ela está, não precisa inserir porque ela já tá contida, o que não se pode é negar, não pode negar o que já está presente, entendeu?</i>
DC10/EM6	<i>[...] quando a gente ouve esse tema espiritualidade primeiro eu lembro de religião- [...] e aí muitas vezes a gente ouve que a escola ela é [...] laica e aí não pode trabalhar esses assuntos, né? Mas não tem como não inserir, tem que inserir porque querendo ou não a nossa cultura ela tá determinada também por religiões. Então a gente tem que trabalhar, a gente tem que trabalhar o contexto cultural, tem que trabalhar os valores humanos [...]</i>
DC11/CMEI7	<i>Eu queria poder mais fazer isso, né? [...] Mas, eu-eu confesso, que eu não sei se eu ia puxar só pra-pra minha religião porque eu venho de um catolicismo que depois passa pra uma... pra evangélica. Então, eu não sei se eu ia saber falar de outras religiões [...] eu acho um tema bem complicado de se trabalhar, assim [...] não trago também a minha religião pra dentro da sala</i>

	<i>pra não interferir eles em nada [...] enquanto professora eu não sei, eu teria que ser trabalhada pra isso.</i>
DC12/EM8	<i>Com certeza. Eu acho que isso é fundamental. Porque antes de começar minhas aulas, sempre oro, sempre falo do Deus que a gente tem no céu, que tá ali presente, que quando a gente tá passando por algum momento ou quando a gente quer alguma coisa seja material, seja espiritual, alguma coisa, a gente pode contar com ele.</i>
DC13/EM9	<i>Sim, o profissional da educação infantil descobriu que educar as crianças dentro da visão espiritualista, tudo fluía melhor, né? Dando prioridade a formação cognitiva como eu já falei, né? E também a formação humanística. Ele vendo sempre a humanidade em favor da formação dele.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As principais categorias temáticas identificadas no conjunto das respostas foram as seguintes:

Incerteza e falta de conhecimento: A insegurança relacionada à ausência de uma formação para abordar o tema é relatada pela DC11/CMEI7 como um fator preocupante para inserir a espiritualidade, uma vez que ela relata o temor em privilegiar sua “crença/confissão religiosa” particular em detrimento de outras de modo que para superar esta incerteza e falta de conhecimento, os educadores poderiam ser treinados para entender e respeitar a diversidade religiosa, o que permitiria a incorporação da espiritualidade no contexto da Educação Infantil de uma maneira inclusiva e respeitosa.

Cautela e complicações possíveis: o cuidado necessário para com a diversidade religiosa presente na classe seja respeitado é pontuado pelas docentes (DC1/EM1, DC7/EM4). Entretanto, a vinculação direta entre religião/crenças com a espiritualidade implica em possíveis complicações, conforme pontuado pela DC7/EM4 e pela DC10/EM6.

Espiritualidade na rotina em sala de aula: Algumas docentes consideram ser possível a inserção da espiritualidade na rotina da sala de aula através de momentos de meditação (conforme mencionado pela DC4/EM4 em trecho da resposta à pergunta 5) oração (DC12/EM8), ou através do estudo da natureza (mencionada tanto pela DC1/EM1 quanto pela DC4/EM4).

Espiritualidade como bem-estar: Embora a espiritualidade esteja frequentemente associada à crença religiosa, ela também pode ser vista como algo que faz bem e que pode ser ensinado de maneira independente da religião, conforme pontuado pela DC7/EM4, como meio de superar as possíveis complicações associadas ao tema em virtude de sua associação com as diversas crenças religiosas.

Escola, laicidade e cultura: As docentes (DC4/EM4, DC10/EM6 e DC11/CMEI 7) ressaltam a laicidade do espaço escolar, que mais do que uma constatação consiste num ponto de tensão a ser observado para a inserção da espiritualidade. Entretanto a DC4/EM4 e a DC10/EM6 reconhecem a necessidade de introduzir o tema, tanto pela constatação de que a cultura onde estamos inseridos é marcada por distintos credos que formam o tecido social quanto pela necessidade de trabalhar valores humanos como para fortalecer os sujeitos imersos no atual contexto de aceleração e “caos” em que vivemos.

Espiritualidade já presente: Algumas respostas evidenciam a realidade de uma espiritualidade já presente no contexto educacional, uma vez que é parte da cultura e expressa na diversidade religiosa presente no espaço escolar, logo o trabalho consistiria em não “negar” esta realidade conforme pontuado pela DC9/EM5, mas trabalhar para integrá-la de maneira respeitosa e inclusiva.

Espiritualidade, histórias, valores: A espiritualidade pode ser inserida por meio de histórias bíblicas e outras histórias com uma lição moral, capazes de ensinar valores como solidariedade, amor ao próximo e cooperação, conforme mencionado pelas DC6/EM4 e DC8/EM5.

Perigo de rotulação religiosa: Conforme mencionado pela DC1/EM1, além da necessária “cautela” na abordagem da espiritualidade em sala de aula, é importante evitar rotular as crianças com uma religião específica ou ter qualquer atitude que possa soar como uma tentativa de obrigá-las a seguir uma crença particular.

Valorização do Ser e formação da identidade: A espiritualidade pode ser inserida a partir de atitudes de reforço “positivo” para ensinar às crianças que elas são importantes, capazes e têm voz, ou seja, investindo na formação e cuidado do “ser” de cada uma delas, conforme mencionado pela DC3/EM3. Ainda nesta perspectiva, a DC4/EM4 pontua que, na medida em que busca promover situações que levam as crianças a questionarem e buscarem entender melhor quem são, o que seria a natureza ao seu redor (identidade), também consiste num modo de inserir a espiritualidade no contexto da Educação Infantil.

Espiritualidade e Aprendizagem: Trabalhar numa visão “espiritualista” pode facilitar o desenvolvimento da aprendizagem, conforme mencionado pela DC13/EM9, assim como na socialização das crianças (DC3/EM3).

Conforme as respostas acima sintetizadas, é possível constatar que das 13 (treze) docentes entrevistadas, pelo menos 5 (cinco) delas pontuam os “cuidados” que devem ser tomados para não haver confusão entre as dimensões da religião com a espiritualidade. Destas 5 (cinco), duas delas assumem a dificuldade em “separar” a espiritualidade da “crença religiosa” e/ou da religião (DC7/EM4 e DC10/EM6).

Logo, embora reconheçam em certa medida a importância da inserção da espiritualidade na formação infantil, o fato delas mesmas associarem o termo à religião faz com que, em um primeiro momento, isso se configure como algo “problemático”, como no caso da DC7/EM4. Ao enfatizar que se a espiritualidade for introduzida a partir de uma perspectiva de “algo que nos faz bem”, ou seja, para promoção do bem-estar, seria menos problemático.

Entretanto, conforme Eaudes (2009a) ao discutir sobre a felicidade, bem-estar e saúde mental das crianças, partindo da espiritualidade, constatou que o “foco” na promoção destes enquanto um fim em si mesmos seria contraproducente, uma vez que podem potencializar abordagens individualistas, sendo, portanto, mais benéfico promover melhor sintonia entre adultos e crianças, onde existam espaços para que estas possam expressar sentimentos e formular questionamentos sobre o significado de suas vidas.

Embora tais aspectos não sejam ruins em si, Eaudes (2009a) questiona a proliferação de cursos e ferramentas para “alfabetizar as emoções” das crianças, desconsiderando que tais dimensões, além de não serem “quantificáveis”, não são facilmente alcançadas em curto prazo numa perspectiva imediatista, conforme algumas ferramentas para gestão das emoções propõem, fora o risco de enfatizar demais o alcance do bem-estar, ignorando a necessidade de construir um conhecimento crítico da realidade.

Para formar crianças resilientes e aptas a lidar com os desafios da vida cotidiana, é preciso mais do que preparar as crianças para dar certos tipos de respostas a determinadas situações emocionais com as quais irão deparar-se ao longo de sua trajetória, o que, segundo Eaudes (2009a), é chamado de “Educação Terapêutica” pelos autores Ecclestone e Hayes (2008) cujas repercussões incluem as seguintes:

Eles escrevem: “nas escolas primárias, o desenvolvimento da alfabetização emocional e das “habilidades” associadas ao bem-estar emocional inicia a preocupação das crianças consigo mesmas, introduz a ideia de que a vida nos torna vulneráveis e oferece rituais prescritivos, scripts e maneiras apropriadas de se comportar emocionalmente”(2008, p. 145). Ao promover tipos específicos de resposta, geralmente com base em noções simplistas de bem-estar, os adultos desencorajam as crianças a se envolverem com a complexidade e ambiguidade das respostas emocionais e como elas são

afetadas pelas circunstâncias específicas da criança (Ecclestone; Hayes, 2008, p. 145 *apud* Eaudes, 2009a, p. 187)¹¹⁶.

Embora Eaudes (2009a) pontue que os autores acabem desconsiderando a importância da inteligência emocional ao focarem apenas nos instrumentos utilizados para a promoção “artificial” do bem-estar, consideramos que a proposta de inserir a espiritualidade a partir de conteúdos que promovam unicamente os aspectos “bons” e positivos desta no âmbito da formação infantil, tal como proposto pela DC7/EM4, não oportuniza uma inserção real desta dimensão.

Conforme a problematização proposta por Eaudes (2009a), é necessário capacitarmos as crianças para lidarem melhor com as adversidades, o que não invalida a necessária proteção a que todas elas têm direito. Antes, envolve compreender o caráter eminentemente misterioso, ambíguo e paradoxal da espiritualidade, que, ainda assim, pode ser aprofundada na vida cotidiana das crianças.

Um bom exemplo de como realizar esta inserção é por meio das histórias, tal como citado pela DC8/EM5, o que também é mencionado por Eaudes (2009a). A possibilidade de desenvolver não somente habilidades relacionadas à fala e à audição, mas também o que Coles (*apud* Eaudes, 2009a) denomina por “*imaginação moral*”, torna esta estratégia muito útil assim como pontuado pela DC8/EM5. Entretanto, para que sejam contempladas as diferenças presentes na turma, é necessário utilizar fontes das mais variadas tradições religiosas e espirituais da humanidade, pois os benefícios desta atividade são inúmeros,

[...] A abertura de uma história ajuda o ouvinte a se colocar dentro de uma narrativa mais ampla e, assim, explorar identidade e significado. Ouvir histórias ajuda as crianças a lidar com o mistério e a ambiguidade. As histórias fornecem um caminho envolvente e sem ameaças para a reflexão. Além disso, ajudam as crianças a se tornarem parte de um grupo maior e de uma tradição mais longa, contrariando a tendência de se verem apenas como indivíduos (Eaudes, 2009a, p. 194).¹¹⁷

¹¹⁶ Texto no original: “They write, ‘in primary schools, the development of emotional literacy and the “skills” associated with emotional well-being begins children’s preoccupation with themselves, introduces the idea that life makes us vulnerable and offer prescriptive rituals, scripts and appropriate ways of behaving emotionally’ (2008, p. 145). By promoting particular types of response, often on the basis of simplistic notions of well-being, adults discourage children from engaging with the complexity and ambiguity of emotional responses and how these are affected by the child’s specific circumstances” (Ecclestone and Hayes, 2008, p. 145 *apud* Eaudes, 2009a, p. 187).

¹¹⁷ Texto no original: [...] The open endedness of a story helps the hearer to place his or herself within a wider narrative, and so to explore identity and meaning. Hearing stories helps children to cope with mystery and ambiguity. Stories provide an engaging and unthreatening route in to reflection. Moreover, they help children become part of a bigger group and a longer tradition, countering the tendency to see themselves only as individuals (Eaudes, 2009a, p. 194).

Entretanto, o autor alerta para o perigo dos adultos interferirem de modo demasiado no processo de construção da narrativa realizada pelas crianças, na expectativa por estabelecer logo “quê” respostas elas teriam de dar ao final destas atividades. Logo, vemos que mesmo uma boa estratégia, se não for bem utilizada, perde o potencial de alcançar as camadas mais profundas do pensamento e da imaginação infantis.

O autor finaliza argumentando que, embora a felicidade, o bem-estar e a saúde mental das crianças sejam aspectos importantes e com os quais os adultos em seu entorno devem se ocupar, tais aspectos não devem ser o foco da educação das crianças como se fossem uma meta; antes, tais aspectos devem ser vistos como resultados de outras atividades que busquem desenvolver nas crianças maior senso de “*agência*” e “*resiliência*”, os quais necessitam ter como ponto de partida a busca por “*significado e conexão*” (Eaude, 2009a).

Sem desconsiderar a relação entre espiritualidade e religião, Eaude (2005 *apud* Eaude, 2009a; Eaude, 2009b), assim como outros autores por ele mencionados (Hay; Nye, 1998; Hyde, 2008) compreendem a espiritualidade como uma característica universal, que pode ou não ser cultivada dentro de alguma tradição religiosa, sem que exista um vínculo obrigatório, tal como Torralba (2012, 2013).

Longe de fomentar a individualidade ou uma introspecção que mantenha a preocupação consigo mesmo, a ênfase na espiritualidade deve prover meios para que as crianças encontrem significado para além dos momentos de felicidade e bem-estar que via de regra são transitórios, uma vez que estes não signifiquem necessariamente estar sempre bem, alegre ou divertindo-se, antes relacionam-se mais com construção de significado e com a capacidade para enfrentar os inúmeros desafios e dificuldades ao longo da vida.

Quando a DC10/EM6 menciona a inevitabilidade da temática, em função da presença da diversidade religiosa presente na cultura brasileira, reconhecendo a necessidade de inserir a espiritualidade para formar crianças mais aptas a lidarem com a multiplicidade de crenças e tradições religiosas, vemos que, para além de uma perspectiva de mero “bem-estar” e felicidade, ela compreende a importância desta dimensão, embora sua ênfase recaia nos aspectos religiosos.

Neste sentido, Eaude (2009a, p. 189) também menciona o posicionamento de Wright (2000, p. 96), que defende a utilização de uma pedagogia capaz de abordar tanto a “universalidade das aspirações espirituais da humanidade” quanto a realidade das diversas tradições espirituais mais institucionalizadas. Tal posicionamento requer docentes preparados para lidar com o assunto sem confundir a abordagem acadêmica do tema com a divulgação de

uma tradição religiosa, ou a sua confissão religiosa particular, tal como receia a DC11/CMEI7, ao admitir a necessidade de uma formação específica que a preparasse para isso.

Diante das respostas colocadas, verificamos que a compreensão acerca da importância da espiritualidade para a formação na Educação Infantil ainda é um tema cercado por controvérsias, receios e algumas confusões conceituais por boa parte das docentes, embora algumas destas já lidem com a questão de modo mais “prático” e aproveitando situações cotidianas da sala de aula para abordar a temática, como a DC4/EM4 e a DC6/EM4 (ambas atuando na mesma escola) e a DC9/EM5, que foi a única docente a reconhecer que, enquanto parte indissociável do ser humano, ela já estava inserida, cabendo apenas não negar esta dimensão.

No próximo capítulo, concluímos a análise e discussão dos dados do segundo bloco e discutimos os resultados da pesquisa à luz dos dados coletados e analisados em consonância com os objetivos que nortearam este estudo, assim como as possibilidades de diálogo entre as Ciências da Religião e a Educação Infantil para a formação da infância integrando a espiritualidade como categoria possível ao desenvolvimento multidimensional das crianças, de forma transdisciplinar, a partir do conceito de “inteligência espiritual” conforme proposto por Torralba (2012, 2013).

5 ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta etapa final de nossa análise e discussão dos dados, nos interessou compreender “como” e “se” as docentes percebiam as manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças. Considerando que a identificação ou não destas situações está relacionada à maneira como as docentes compreendiam a partir de si próprias esta dimensão, o quadro síntese com as respostas abaixo confirma a constatação realizada ao final do capítulo anterior, sobre a confusão conceitual entre espiritualidade e religiosidade/religião.

QUADRO 13 - Síntese das respostas à questão 8

8- VOCÊ PERCEBE MANIFESTAÇÕES DE ESPIRITUALIDADE ENTRE AS PRÓPRIAS CRIANÇAS?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>Olhe, puxando pra religião alguns dizem assim “Ah, eu-eu vou pra igreja professora, eu fui com a minha mãe, eu fui com a minha tia, eu vi a historinha, eu cantei a musiquinha” [...] ficam fazendo atividades aqui na sala respondendo e cantarolando essas músicas [...] muitos relatam, sabe? [...] relatam com felicidade. Não uma coisa rotulada, mas sim feliz, se expressando com alegria [...]</i>
DC2/CEM 2	<i>A gente percebe. Teve um dia que, eu tenho uma aluna que ela tá [...] em investigação [...] que suspeita de autismo [...] e teve um dia que uma aluna, na hora da atividade [...] ela jogou a borracha, a coleguinha. Porque a outra tava pedindo e ela jogou. Em vez de ela dar pra colega [...] aí essa que tem suspeita de autismo ela disse assim “Isso que você fez não foi legal, papai do céu vai ficar muito triste porque papai do céu quer que a gente seja amigo e você não foi amigo de Emerson.” [...] mostrando assim essa questão de o amor pelo outro, né, o cuidar, o respeitar [...] Essa questão da solidariedade, do trabalho em equipe. Eu vejo sim isso.</i>
DC3/EM3	<i>Eu-eu acho que é nesse caso [...] do cuidar, da criança que aprende em outro ritmo, de ser acolhida. É espontâneo. A gente tem um agora na sala que gosta disso. [...] eu vejo que ela muda de lugar e vai pra perto daquele, escolhe aquele que tá demonstrando uma certa dificuldade. E no final, quando a gente vem fazer a fila, aquele agradecimento do abraço apertado [...] você não pede nada e ele tá lá, “que bom que você tava ali”, parece que ele tá dizendo, “que bom que você tava aqui pra me dar força” [...] pra me acolher, pra me dar a mão, né?</i>
DC4/EM4	<i>Sim, sim. Eu vejo, vejo sim. É, eu acho que espiritualidade também tá muito ligada à sensibilidade, né? O sensibilizar. E eu vejo assim na hora [...] das brincadeiras assim, quando a gente faz esse trabalho você vê que eles vão-vão criando isso de se tornar mais sensível com relação ao outro, entendeu, Adriana?</i>
DC5/EM4	<i>Algumas sim. Sim, alguns, eles comentam (SOBRE A PERDA/ MORTE DE PARENTES).</i>
DC6/EM4	<i>Percebo, porque eu acho que quando ele tem empatia com-com o coleguinha, quando ele ajuda o coleguinha, eu acho que ele está trabalhando a-a espiritualidade dele sim e está fazendo esse tipo de atitude, tendo esse tipo de atitude.</i>
DC7/EM4	<i>[...] em alguns desenhos já desenharam Deus, me falam no céu, eles desenharam... lá em cima das nuvens, Deus [...] não são muitos, mas acho que eu sempre vejo, vamos dizer assim, não é difícil ver [...] Então é uma questão.... Percebo, percebo sim [...] com as próprias conversas quando a gente volta na segunda-feira, “O que você fez no domingo?”, foi à igreja.</i>
DC8/EM5	<i>[...] pouco, mas se percebe ainda, né? Quando [...] no término dessas histórias, a gente vê eles “Olha, olha a historinha que tia contou da gente ser amigo, da gente ter amor, né? Bora fazer isso!”. Quando vem um coleguinha brigando “Olha, o que foi que a gente aprendeu, que tia disse que a gente não pode brigar, que a gente tem que amar ao próximo, amar a gente, os colegas, entendeu?”. Então eu vejo [...] essas manifestações através dessas [...] conversas, né?</i>
DC9/EM5	<i>[...] tem essas que não são tão dadas e tem as questões da religiosidade que também vêm com isso, né? [...] a criança quando eu contei a história do Carnaval, da menina que disse “Carnaval era coisa do Satanás!” [...] uma vez um aluno perguntou pra mim “tia, tu é evangélica?” Aí eu disse “não” e ele disse, “mas por que tu não é evangélica?” [...] questões quando você vai tratar em sala de aula como a religiosidade, ou você traz a espiritualidade [desculpe]ou você traz dentro de um viés de religiosidade né ou não, porque as outras coisas não fazem parte da espiritualidade, entendeu? É isso</i>
DC10/EM6	<i>Com certeza, até mesmo porque às vezes... um exemplo, né? Você [...] vai trabalhar algo de origem de matriz africana e ali a criança nunca teve o contato, assim, na escola quando vê algo</i>

	<i>ai “é macumba!”. Então a gente percebe, né? E aí a gente vai tentando combater essas coisas, essas questões de forma que a criança entenda que ela tem que respeitar o próximo.</i>
DC11/CMEI7	<i>[...] Sim, eu tenho uns dois alunos que vez em quando eles estão fazendo alguma atividade - eles frequentam a igreja -e eles tão... cantam música evangélica. Eu tenho uma aluna que vez em quando ela tá cantando as musiquinhas [...]. Vez em quando ela tá brincando, aí ela traz a escola dominical e fica imitando coisas da igreja mesmo.</i>
DC12/EM8	<i>Não, não. Às vezes, assim, se eles fazem alguma coisa errada e um dizer “ó, o papai do céu tá vendo, não gosta disso não, viu!”. Esses momentos já vi. Poucos, mas eu já vi.</i>
DC13/EM9	<i>Sim, quando eles trocam proposta afetiva e os cuidados que ele tem uns com os outros. Então eles levantam sempre a bandeira. Né? Quando cai, quando um ofende o outro, eu sempre vejo essa visão espiritualista. O bem do outro [...]</i>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das respostas das entrevistadas, identificamos as seguintes categorias temáticas relacionadas às manifestações de espiritualidade entre as crianças:

Manifestações de Fé/religiosas: Algumas entrevistadas mencionaram situações cotidianas em que as crianças cantam as músicas religiosas que ouvem nas igrejas e/ou comunidade religiosas que frequentam (DC1/EM1, DC11/CMEI7), ou comentam sobre a frequência a estes espaços no retorno às aulas após o final de semana (DC7/EM4) assim como mencionam algo sobre o “papai do céu” (DC12/EM8).

Demonstrações de amor e cuidado: As docentes mencionaram que as crianças expressam sua espiritualidade através de ações de amor e cuidado com os outros, como ajudar um colega que está em dificuldade, oferecer um abraço ou um conselho, ou demonstrar empatia com o sofrimento alheio, conforme pontuado pelas DC2/CEM2, DC4/EM4, DC6/EM4 e DC13/EM9.

Consciência do bem e do mal: As crianças mostram consciência do bem e do mal, por exemplo, quando fazem algo errado e são lembradas de que “o papai do céu está vendo” (DC12/EM8) ou quando aplicam os conceitos apresentados como “moral da história” (DC8/EM5 e DC2/CEM2).

Religião, interditos, pertencimento e questionamentos: Considerando o quanto a religião desempenha um papel na formação da identidade das crianças, sobretudo nas periferias das grandes cidades brasileiras, uma das entrevistadas menciona o questionamento de uma das crianças sobre sua filiação religiosa. Para esta docente, embora a espiritualidade não esteja necessariamente vinculada à religião este fato foi relatado, junto com outras situações envolvendo as atividades em datas comemorativas como o carnaval (DC9/EM5) ou temas ligados à matriz afro-brasileira (DC10/EM6).

Desenhos com a figura de “Deus”: A (DC7/EM4) relata ver com certa regularidade desenhos feitos pelas crianças onde “Deus” aparece como um homenzinho sentado nas nuvens, além de comentarem sobre a frequência aos espaços religiosos com a família.

É possível visualizar na síntese das respostas acima o quanto os elementos oriundos de uma prática religiosa, ou que façam alguma menção à religião, são facilmente identificados por algumas docentes como elementos de uma espiritualidade expressa pelas crianças e que em geral são vistos com naturalidade por elas (DC1/EM1, DC7/EM4, DC10/EM6, DC11/CMEI7 e DC12/EM8).

No caso da DC2/CEM2, percebemos uma mistura de “atitudes” de cooperação e solidariedade entre as crianças e a menção ao “papai do céu” como a figura que a todos observa (especialmente nos aspectos comportamentais, tal como a DC12/EM8 deixa transparecer na sua fala) como sendo a expressão de manifestações de espiritualidade entre as crianças. Associado a isso, vemos que para algumas docentes não é facilmente identificado, como no caso da DC12/EM8 que menciona somente a questão de Deus, que provavelmente expressa a reprodução do que as crianças ouvem acerca do “papai do céu”.

No texto “Alma dos estudantes, Alma dos professores: acolhendo a vida interior na escola”, Kessler (2002)¹¹⁸ afirma a importância não só de alimentar a espiritualidade de crianças, jovens e professores nas escolas, como pontua o fato de que, embora existam previsões legais acerca do exercício docente sobre o cuidado quanto a não partilharem suas crenças pessoais ou tradição religiosa a qual sejam vinculados, é necessário assegurar o cumprimento da mesma lei no que diz respeito a permitir a livre expressão de fé dos estudantes¹¹⁹.

Ela pontua que esta dimensão da vida dos estudantes não deve ser “suprimida”, mas acolhida e respeitada a partir das ricas possibilidades de intercâmbio que podem surgir quando eles partilham entre si o que os nutre e fortalece em termos de sentido e significado. Deste modo, destacamos a fala da DC9/EM5 que embora aponte para os aspectos mais problemáticos de alguns comportamentos reproduzidos pelas crianças deixa evidente a dificuldade no trato com as manifestações religiosas expressas por algumas crianças da turma conforme sua resposta à questão 8 (oito), reproduzida na íntegra a seguir:

¹¹⁸ Título original: *Soul of Students, Soul of Teachers: Welcoming the Inner Life to School* (Kessler, 2002, p. 107-131).

¹¹⁹ No mencionado texto, a autora faz referência a primeira emenda da Constituição norte-americana, entretanto, podemos afirmar o mesmo sobre a Constituição brasileira cujo Inciso I do seu art. 19 assegura a laicidade e veda qualquer restrição a livre manifestação do pensamento no art. 220.

*É... E tem as questões também assim, tem essas que não são tão dadas e tem as questões da religiosidade que também vêm com isso, né? Que aí ele... cada um com sua religiosidade de vez em quando solta alguma coisa e aí a gente pode fazer os comparativos né? Aí quando é... a criança quando eu contei a história do Carnaval, da menina que disse “Carnaval era coisa do Satanás!”, eu pergunto assim, quem é Satanás? Ela ficou olhando pra mim assim sem saber nem o que dizer, ela não sabe o que dizer, porque ela não compreende esse contexto, mas vem aquela coisa da ameaça, né? De você ser ameaçado de não poder fazer isso ou não vai entrar dentro dos escolhidos, esses escolhidos que são pessoas que-que são da tal religião, que quem não é de tal religião...uma vez um aluno perguntou pra mim “tia, tu é evangélica?” Aí eu disse “não” e ele disse, “mas por que tu não é evangélica?” - Porque eu não sou evangélica, mas é aquilo... a professora, ordeira, boa, pacífica e evangélica [risos] que tá dentro do-do princípio, né? Das pessoas principalmente que vivem em periferia, é tá a pessoa boa, tá dentro desse perímetro assim. Se eu tivesse falado, “eu sou da igreja católica” “ahhh vai pra missa né tia?” aí tava... mas e se eu falasse assim “não eu não acredito em Deus” Eles iam ficar passados assim... O que não é caso né?... mas eu só respondi que não? **Porque eu acho que tem que quebrar isso, entendeu? tem que quebrar esse tipo de coisa que tá se criando e se solidificando que as pessoas precisam ter uma certa religião específica pra poder está dentro de um perfil, que é esse perfil que é o perfil do-do educando, né? Quem educa é assim, como se não... é... tivesse que seguir esse perfil especificamente.** Consequentemente são, é, questões quando você vai tratar em sala de aula como a religiosidade, ou você traz a espiritualidade [desculpe]ou você traz dentro de um viés de religiosidade né ou não, porque as outras coisas não fazem parte da espiritualidade, entendeu? É isso (grifo nosso).*

Tal como Kessler (2002, p. 109), acreditamos que o grande ponto de virada para o trato com estas questões seja partir do mesmo princípio por ela mencionado como sendo o norteador de suas ações no espaço escolar: “Como podemos alimentar a alma na escola sem violar a separação entre igreja e estado ou as profundas convicções das famílias e professores?”¹²⁰ Mais do que uma postura de combate e que certamente conduzirá a uma rota de colisão com as famílias destas crianças, cujo perfil cristão das famílias já foi identificado por ela, a DC9/EM5 precisará construir pontes que aproximem as crianças a partir de pontos em comum com outras da mesma turma, que proporcionem um diálogo onde todas sintam segurança para se expressar conforme sua própria crença, que também integra a cultura de origem de cada uma delas.

A percepção da espiritualidade a partir dos resultados comportamentais expressos no trato uns com os outros, seja por atitudes solidárias e de cooperação mútua, seja pela sensibilidade percebida em meio à rotina da classe, é destacada pela maior parte das docentes como “frutos” da manifestação de espiritualidade entre as crianças, ainda que algumas o façam de modo mais relacionado a comportamentos aprendidos em um contexto religioso, outros pelo estímulo recebido em classe, tais como as histórias contadas com cunho moral ou os momentos de meditação proporcionados em meio à dinâmica da classe (DC3/EM3, DC8/EM5, DC4/EM4, DC6/EM4).

¹²⁰ Texto no original: “How can we nourish the soul at school without violating the separation of church and state or the deeply held convictions of families or teachers?” (Kessler, 2002, p. 109).

As dificuldades relacionadas ao trato com a diversidade religiosa, característica da formação brasileira relatada pela DC10/EM6 ao abordar as tradições de matriz africana na classe, apontam para o potencial da inteligência espiritual no cotidiano da Educação Infantil que, conforme a discussão proposta por Torralba (2012, 2013), pode contribuir para o desenvolvimento e cultivo dos valores humanos como solidariedade, compaixão e respeito contribuindo para o convívio em meio às diferenças.

Concordamos com Cabanellas e Eslava (2020) a respeito da natureza de boa parte do problema educacional que emerge nestas primeiras décadas do século XXI que,

[...] pode ser reduzido a um problema de vida, e a vida pode ser interpretada, ou melhor, “vivida” a partir de uma ética das situações que envolvem a totalidade do ser: uma ética da “alteridade”; uma ética educacional que nos leva a aceitar que tudo que é aprendido serve apenas como ponto de partida para novas e diferentes formas de conhecer a si mesmo e aos outros: trata-se de atualizar constantemente o que nos determina no tempo e no espaço. E é a partir de uma compreensão ética e estética, da união da vida e da morte, do biológico e do social, que o problema da ética educacional apresenta soluções. Trata-se de enfrentar, pela educação, circuitos da sociedade atual vazios de ética, vazios de sentido profundo do ser e, ainda assim, cheios, saturados de uma ideia de conforto que nos leva a supervalorizar noções não ligadas realmente à vida... Nem as necessidades profundas e básicas do ser humano, [...] (p. 70).

Neste sentido, indagamos as professoras quais seriam os maiores desafios para o alcance de uma formação no âmbito da Educação Infantil na atualidade, considerando que, por meio das respostas dadas, as docentes expressassem uma perspectiva mais próxima de uma noção de integralidade e que envolvesse a visão da criança por inteiro.

No quadro síntese a seguir, verificamos que a postura ausente das famílias foi considerada quase que de forma unânime como o maior desafio enfrentado por elas na atualidade.

QUADRO 14 - Síntese das respostas à questão 9

9- QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS COLOCADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE?	
ENTREVISTADAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
DC1/EM1	<i>eu vejo uma um pouco da falta de compromisso dos pais com as crianças na escola referente a educação [...] à criança ser frequente na escola [...] essa ausência da criança na escola, dificulta muito na aprendizagem. Outro desafio também é a presença dos responsáveis né? [...] tem pais que acham que a Educação Infantil não faz nada sabe? não tem ensino, não tem progressão, não tem aprendizagem [...]</i>
DC2/CEM 2	<i>essa questão da do meio que eles vivem, né? Do meio que eles convivem [...] um desafio que eu vejo hoje, eu como professora dessa comunidade, dessa turminha, é justamente assim... A gente prega, né, assim “Olhe, papai do céu quer que a gente trate o outro bem. É legal porque eu não quero que me tratem assim.”, [...] Ai, quando chega na comunidade é olho por olho, dente por dente, né? [...] aqui a gente trabalha de uma forma, né, ai chega na família, na comunidade, muitas vezes se desfaz, [...]</i>

DC3/EM3	<i>[...] Acho que é a frequência assim, o-o é, assiduidade, né? [...] As famílias levem a sério educação infantil. Não é porque não reprova, não é porque não é obrigatório, né? [...] Então eu acho que é minha preocupação é mostrar sempre aos pais que é importante sim. Que diferença faz uma criança que veio de creche, que veio de- que fez uma educação infantil [...] e também que acredite na criança [...] Eu acho que a o cuida- a preocupação maior, a minha a minha dificuldade maior é essa de do-do caminhar junto com a família, né? [...]</i>
DC4/EM4	<i>[...] não vejo uma preocupação real com relação à educação. Eu vejo uma cobrança muito grande com relação a evidências, a números, sabe? [...] Você tem que fazer o trabalho e tirar uma foto. Porque a prefeitura cobra isso da escola, entende? E a gente vai entrando nesse jogo de competitividade, quem faz o vídeo melhor, quem faz a foto melhor e por trás disso, cadê o amor? Sabe? Cadê a preocupação com o socioemocional desse aluno que vive numa comunidade? [...] às vezes eles perdem, eles perdem a sensibilidade porque é a busca por sobrevivência, por ter o que comer, o dar o que comer. A espiritualidade fica completamente é, em segundo plano. Em segundo não, em último plano.</i>
DC5/EM4	<i>Na educação infantil... Rapaz, os desafios são muitos, né? Principalmente que eles vêm trazendo hoje em dia. É, são tantas informações, né? E assim, muito, muito confuso na cabecinha deles pra eles entenderem. Então, o maior desafio hoje é você abordar sobre a família, né? Já que o conceito de família ele é tão amplo e tão deturpado, né? Então pra mim, assim, é um dos maiores desafios porque, cada um, ele vai trazer uma bagagem de conhecimento diferente e de crença, né? Isso pra mim é um dos maiores desafios.</i>
DC6/EM4	<i>Eu acho que é a participação da família [...] eu vejo que a família está menos dentro da escola [...] E a tecnologia também, a gente usar ela como aliada da gente. Porque devido à pandemia, eu observo que as crianças tem muita dependência do celular, do tecnológico e a gente tem que usar isso a nosso favor [...] é um desafio tornar a tecnologia nossa aliada porque atualmente ela não tá sendo nossa aliada, a gente tá brigando com ela.</i>
DC7/EM4	<i>[...] Da parte pedagógica desse pós-pandemia a gente vê a-a [...] A leva de crianças que estão chegando sem contato nenhum com a educação [...] aquelas crianças que não foram, que não frequentaram creche [...] a gente sente a dificuldade deles em chegar numa sala de aula sem ter contatos, né? Nenhum, porque vêm [...] de casa, muitos só com acesso a tela, televisão, joguinhos [...] é uma dificuldade muito grande tirar essas crianças disso, né? No contexto da gente [...] escola pública, trazer a família pra se conscientizar [...] de que a educação infantil é tão ou mais importante do que as outras, é a base [...]</i>
DC8/EM5	<i>Eu acho a questão também do envolvimento das famílias [...] O sistema exigir muito sem parar e observar a realidade que a gente está vivendo ali, né? Eu tiro como exemplo esses livros que chegam pra gente, esses livros didáticos, né? É muito fora do contexto da realidade que a gente vive. Eu acho assim um grande pecado isso. Porque eu acho que a gente tem que trabalhar em cima do da realidade do nosso alunado.</i>
DC9/EM5	<i>[...] eu acho que tem dois assim, muito grandes. Um é o conservadorismo, que eu acho que esse é o [...] pior, não só pra-pra educação infantil, mas a educação como um todo [...] o outro é a...excesso de informação, como se a criança na educação infantil necessitasse deter muito acesso à informação, pra ser um ser humano completo [...] tem que ter diversas disciplinas e aí tem que ter é... muito tecnologia. Então, aprender a se alfabetizar cada vez mais cedo, quanto mais cedo você vai imbuindo conteúdos [...] menos se desenvolvem enquanto ser humano. As relações elas são fundamentais, não adianta ter crianças de dois anos que lê e escreve e não se relaciona bem com os colegas entende [...] a questão relacional, as pessoas tão se distanciando cada vez mais [...] e individualizando muito, né? [...]</i>
DC10/EM6	<i>[...] pra mim é essa inserção de valores humanos. Porque hoje em dia as crianças estão muito centradas no si... em si [...] E aí, então, se, por exemplo, a criança leva um brinquedo... É... pra escola... Ou perde algo. Depois ela não consegue dividir com o amigo... Olha, isso é uma confusão, viu?</i>
DC11/CMEI7	<i>São muitos. Olha, eu acho que a base, a base familiar. Eu acho que tá se perdendo, assim, alguns valores [...] a base mesmo da família, de chegar mais perto do professor. Eu acho que a questão também de valorização da gente enquanto profissional [...] aqui muitos pais, eles acham que isso aqui é um depósito e jogam, e acham que a gente é babá [...] eu não vejo, assim, alguns pais incentivarem a questão de cultura, de leitura, de conversar, de colocar limites. Eu vejo meus alunos, alguns, muito solto criados assim, pela rua. Criado pelo mundo.</i>
DC12/EM8	<i>Eu acho que é o apoio em casa, em tudo. Às vezes a falta de amor [...] Assim, eu olho muito isso, é... que uma criança mesmo me surpreendeu. Quando eu olhei, ela disse: "tia, eu amo a senhora mais que a minha mãe" [...]</i>
DC13/EM9	<i>Olhe, o maior desafio é você trabalhar com a família que às vezes ajuda, às vezes não ajuda, né? [...] Outro impacto também que eu acho que davam dificuldade pra gente, é a TV, a redes sociais que influencia egoísmo e sempre "ter" sem priorizar o "ser", não é? Aí eles ficam, assim, de maneira um pouco materialista, sem viver a questão espiritual [...]</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando o volume de categorias temáticas identificadas nas respostas das docentes a esta questão, optamos pela organização e reagrupamento das mesmas em dois eixos. No primeiro eixo temático, intitulado “Articulação família e escola”, agrupamos as categorias identificadas nas respostas das entrevistadas sobre os descompassos entre a família e a escola que elas consideraram desafiadoras:

Eixo: Articulação família e escola

Estrutura Familiar: As respostas das docentes evidenciam a percepção, de que alguns valores familiares estão se perdendo e muitas crianças estão sendo criadas muito “soltas”, passando a maior parte do tempo na rua conforme mencionado pela DC11/CMEI7 e com isso, ficando sem referenciais, além de pontuarem que os pais precisam se aproximar mais dos professores. Em outras palavras, a DC8/EM5 pontua o quanto as crianças estão chegando às escolas sem qualquer “estrutura familiar” o que explica muito das dificuldades que ela e outras colegas de profissão vivenciam. Ela, assim como a DC11/CMEI7 mencionam a falta de amor e zelo pelas crianças por parte de várias famílias de seus estudantes.

Apoio em Casa: A falta de amor e apoio em casa é mencionada como um desafio significativo, tanto pela DC12/EM8, como pela DC1/EM1, DC3/EM3, DC6/EM4, DC7/EM4, DC8/EM5, DC13/EM9 e DC11/CMEI7, conforme citamos na categoria anterior.

Família, crenças, conceitos: A DC5/EM4 pontua o quanto o conceito de família é amplo na atualidade e muitas vezes mal interpretado, o que pode gerar tanto confusão quanto mal-entendidos na cabeça das crianças sendo, portanto, algo desafiador no contexto da Educação Infantil na atualidade. As distintas crenças que cada criança traz como resultado da bagagem familiar também são mencionadas como um desafio.

Participação da Família: Na maioria das respostas das entrevistadas identificamos a importância da participação da família na educação das crianças como algo crucial para o sucesso da educação, assim garantir essa participação consiste num desafio significativo, uma vez que elas mencionaram o quanto percebem os pais menos envolvidos com a escola do que antes. A ausência dos pais na escola e a falta de envolvimento deles na educação de seus filhos têm gerado problemas como, tarefas de casa não concluídas e prejuízos na “base” da formação educacional das crianças conforme pontuado pelas DC1/EM1, DC2/CEM2, DC6/EM4 e DC/8 EM5.

Continuidade da Educação em Casa: Conforme pontuado pelas docentes DC1/EM1, DC2/CEM2 e DC13/EM9 não somente na resposta desta pergunta, mas em diversos momentos das entrevistas, elas pontuaram a dificuldade em caminhar de forma alinhada às famílias de modo a garantir que o aprendizado e os valores ensinados na escola tenham uma continuação ou reforço em casa. Muitas vezes, a família “não ajuda” neste aspecto conforme mencionado pela DC13/EM9.

Incentivo à Cultura e à Leitura: Outro desafio mencionado nas respostas das entrevistadas é com relação à falta de incentivo a cultura e a leitura por parte das famílias, bem como a imposição de limites em casa conforme pontuado pela DC11/CMEI7 e DC3/EM3 ao mencionar situações cotidianas em que as crianças podem ser estimuladas como numa ida ao mercado com os responsáveis por exemplo.

No segundo eixo intitulado “Contexto social e pedagógico”, agrupamos as categorias identificadas nas respostas das entrevistadas sobre os desafios relacionados ao contexto social onde elas atuavam e onde viviam os estudantes, assim como as questões pedagógicas que dizem respeito ao “fazer docente”

Eixo: Contexto social e pedagógico

Desafios Pós-Pandemia: No contexto pós-pandemia, há desafios pedagógicos significativos, especialmente para as crianças que não tiveram contato com a educação durante a pandemia, havendo a necessidade de recuperar habilidades e conhecimentos perdidos durante o período de fechamento das escolas, conforme mencionado pela DC2/CEM 2 e DC7/EM4.

Inserção de Valores Humanos: Há uma necessidade de inserir o ensino dos valores humanos na Educação Infantil, pois muitas crianças demonstram estar centradas em si mesmas. Tal situação além de desafiadora pode levar a problemas de relacionamento e uma falta de empatia provocada pelo individualismo como vemos nas respostas da DC10/EM6 e DC13/EM9.

Conservadorismo: Para a DC9/EM5, o atual conservadorismo é visto como um grande desafio para a educação como um todo, uma vez que ela entende ser esta a causa da resistência a discutir certos tópicos, como espiritualidade e sexualidade na Educação Infantil, bem como desestimula as pessoas a estudarem e com isso estas acabam ficando mais sujeitas a acreditar nas chamadas

“*Fake News*”. Ela pontua ainda algumas dificuldades que percebe no trato cotidiano com as crianças oriundas de famílias cristãs.

Consistência: Manter um processo de desenvolvimento dinâmico e consistente na Educação Infantil, apesar das flutuações no envolvimento dos pais, é um desafio para as entrevistadas já que muitos responsáveis sequer conseguem comparecer ao final de cada unidade bimestral para pegar os boletins das crianças e conversar com as professoras para saber do desenvolvimento destas conforme os exemplos das situações relatadas pela DC1/EM1 e também pontuado pela DC6/EM4.

Valorização Profissional da Educação Infantil: Há uma necessidade de maior valorização dos profissionais da Educação Infantil uma vez que alguns pais aparentam ver a escola apenas como um depósito de crianças, desvalorizando o papel do professor conforme mencionado pela DC11/CMEI7 e DC8/EM5¹²¹ e desconsiderando o aspecto basilar desta etapa de ensino (DC7/EM4).

Comunidade e a influência do meio: Outro desafio mencionado nas entrevistas está relacionado às influências que as crianças recebem do meio em que vivem, onde muitas vezes práticas contrárias aos princípios e valores ensinados e vivenciados na escola são “desfeitos” pelo que a criança vê no seu entorno, conforme mencionado pela DC2/CEM2. Ao exemplificar esta realidade, a DC2/CEM2 cita situações em que busca ensinar a não violência, entretanto nas comunidades onde moram as crianças muitas vezes recebem um reforço contrário tal como o “olho por olho e dente por dente”.

Aprendizado, brincadeira, criança: As docentes pontuam a necessidade dos pais compreenderem a importância do aprendizado através do brincar nesta etapa da educação conforme a resposta da DC1/EM1. Além de ser mencionada como algo importante nesta etapa de ensino, a brincadeira não somente estimula a aprendizagem de conteúdos diversos, como ela “em si” consiste numa atividade complexa por si só. Outro desafio tem a ver com a descrença dos adultos quanto à criança o que provoca a falta de confiança e verdade nas relações. Os adultos precisam acreditar nas capacidades das crianças (DC3/EM3).

¹²¹ Ainda na resposta da primeira pergunta deste segundo bloco, na síntese das respostas à questão 6, no quadro 11.

Influência da mídia e uso da tecnologia: O uso da TV e das redes sociais, sem monitoramento e controle do tempo pelos adultos, são influências negativas, promovendo o egoísmo e o materialismo (DC13/EM9) e constituem num desafio para a Educação Infantil atualmente, pois conforme as respostas da DC6/EM4, DC7/EM4 é cada vez mais difícil “tirar” as crianças desta dependência quanto ao uso de aparelhos celulares (usados para joguinhos etc.). Por outro lado, ainda na resposta da DC6/EM4, podemos identificar que a tecnologia é vista tanto como um desafio quanto como uma oportunidade, havendo a necessidade de usá-la como uma aliada na educação em vez de vê-la como uma distração ou problema.

Informações confusas e em excesso: Conforme mencionado pela DC5/EM5, as crianças estão sendo expostas a uma grande quantidade de informações, muitas das quais podem ser confusas ou enganosas. No caso da DC9/EM5, esta mesma preocupação reside na pressão para a alfabetização precoce que pode prejudicar o desenvolvimento das crianças e que ela percebe como resultado do excesso de informação.

Currículo, realidade, descompasso: A DC8/EM5 aponta para a realidade dos materiais didáticos e as sugestões de práticas pedagógicas muitas vezes em descompasso com a realidade das crianças que vêm de diferentes contextos sociais e econômicos, muitas sem conseguir “pegar no lápis” ao passo que os livros apresentam exigências que condizem com turmas já alfabetizadas.

Desde a falta de comprometimento das famílias com a educação das crianças até a falta de sensibilidade e percepção da escola como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos cujas habilidades e potencialidades vivem um momento singular de suas vidas, as respostas das docentes mostram as consequências de um contexto sociocultural, marcado política e economicamente pelo que diferentes pesquisadores, nas mais diversas áreas do conhecimento, já identificaram como sendo uma sociedade de consumo, cujo foco no desempenho vem sequestrando não somente a infância em sua plenitude, mas a todos que nela vivem.

Considerando as particularidades do público atendido pela Rede Municipal de Educação em Recife, que em sua maioria integra as camadas mais vulneráveis socialmente falando, a necessidade de garantir o mínimo para a subsistência familiar, conforme destacado pela DC4/EM4, explica muito desta situação. O “embrutecimento” das relações provocado pela acentuação das desigualdades em meio ao capitalismo na fase globalizada reduz ainda mais a noção da importância do tempo, pois o ritmo acelerado na produção de bens de consumo, novas tecnologias e informações, consome a tudo e todos.

Neste contexto, a criança que em geral sempre foi vista na perspectiva do “devir” termina ficando ainda mais relegada a um segundo plano, o que não deixa de materializar um paradoxo, pois, se por um lado os pais não conseguem dispor de tempo para acompanhar a vida escolar de seus filhos, por outro pressionam as crianças por resultados (ler e escrever) tal como apontado na fala da DC7/EM4 ao destacar a importância da Educação Infantil ser “bem feita” para minimizar os impactos negativos nas séries mais adiante.

Para além destas considerações destacamos os aspectos da globalização e mercantilização da vida que marcam as sociedades modernas, cujo sentimento de ambiguidade para com as crianças também pode ser expresso pelo que o sociólogo Bauman (2006)¹²² comentou por ocasião do V Congresso Internacional de Espiritualidade Infantil, ao destacar a relação ambígua dos adultos com as crianças, que por um lado são “exaltadas” por suas características associadas ao livre brincar e ao espírito de cooperação, e por outro, são alvo da desconfiança destes mesmos adultos que sempre estão preocupados em supervisioná-las, pois os aspectos mais naturais delas necessitam ser “desintoxicados” uma vez que não fazem parte do mundo adulto.

Se num passado recente, o alvo era a domesticação corporal das crianças via táticas disciplinares, superada as fases da produção industrial e das grandes guerras que marcaram boa parte da História Moderna, já não são mais os “trabalhadores” e “soldados” que precisam ser formados. A atual sociedade conforme descrita por Bauman está focada na formação de “consumidores” e, neste sentido, ele identifica o que chama de um “sequestro da espiritualidade infantil”, pois as atuais fontes de sentido e significado que vinculavam as crianças emocionalmente umas as outras, aos pais e consigo mesmas, vêm sendo paulatinamente substituídas por uma devoção ao consumo.

Conforme já pontuamos anteriormente, Han (2017, 2019, 2021, 2023) aponta para um aprofundamento deste cenário social, político e cultural no âmbito capitalista, cujas repercussões seriam o cansaço, o foco no desempenho e a ausência da vida contemplativa como marcas impressas nos sujeitos que já não necessitam de mecanismos de vigilância ou disciplinamento, pois a “transparência”¹²³ e a colonização tecnológica com seu ritmo frenético

¹²² A palestra proferida nesta ocasião foi publicada no ano de 2006 pela *International Journal of Children's Spirituality*, v. 11, n. 1, p. 5-10 e no ano seguinte como parte da obra *Spiritual Education in a Divided world: Social, Environmental & Perspectives on the Spirituality Children and a Young People*. OTA, Cathy; CHATER, Mark (Ed.) [livro eletrônico] Routledge, 2007.

¹²³ Segundo Han (2017), a sociedade de nossos dias com o “mote” da transparência dominando o discurso público está transformando-a em uma espécie de “fetiche” ao tornar-se um tema totalizante, remontando a uma mudança de paradigma que não se limita apenas ao âmbito da política e da sociedade: “As coisas se tornam transparentes quando eliminam de si toda e qualquer negatividade, quando se tornam rasas e planas quando se encaixam sem

de informações via redes sociais torna todos reféns uns dos outros por “opção” em troca de “likes” e reconhecimento cada vez maiores.

Os impactos desta colonização tecnológica na vida das crianças também aparecem descritos pelas docentes entrevistadas, visto que, no contexto pós-pandemia, os recursos digitais que foram usados como única alternativa para manutenção das atividades escolares de forma remota (durante o período de isolamento social) acabaram por tornar as crianças ainda mais dependentes destes recursos, conforme pontuado pela DC6/EM4 e também mencionado pela DC13/EM9.

Considerando o quanto as mídias em geral têm sido cada vez mais “alvos” de um marketing agressivo quanto à geração de necessidades e à construção de desejos permanentes, é possível compreender a preocupação da DC10/EM6 quanto à necessária inserção dos valores humanos, como forma de contraposição a este estado de coisas.

Ao destacar o individualismo crescente nas crianças de sua turma cujo foco em si mesmo é evidente, a DC10/EM6 lança luz sobre outro aspecto característico da infância em meio à sociedade de consumo e desempenho onde estão inseridas: a dificuldade relacional e a formação de vínculos afetivos. Considerando que a meta atual está mais relacionada com a formação de consumidores alimentados por um ciclo de desejos sem fim pelos objetos disponíveis para venda, compreendem-se os motivos pelos quais o materialismo acaba predominando nas relações, pois ao contrário das pessoas, os objetos não exigem vinculação dado o seu caráter temporário.

As consequências deste contexto também se fazem sentir na prática docente, cada vez mais alvo de exigências e cobranças relacionadas a uma burocratização voltada para um fim: atingir as metas estabelecidas e “pactuadas” quanto ao desempenho das turmas, conforme expresso nas falas das docentes (DC4/EM4 e DC8/EM5). Ao colocar o quanto o “sistema” (referindo-se à gestão da Rede municipal de Educação em Recife) “exige”, a DC8/EM5 pontua o quanto tais exigências não somente cansam e são desafiadoras, mas também resultam em ações com pouca ou nenhuma eficácia, uma vez que diferem do contexto das turmas na Educação Infantil, a exemplo dos materiais didáticos que por vezes apresentam uma realidade que diverge do perfil do alunado.

A pressão pelo desempenho, também descrita pela DC4/EM4 incluindo a fabricação constante de diversas “mídias” que comprovem as ações encaminhadas em sala de aula,

qualquer resistência ao curso raso do capital, da comunicação e da informação” (p. 10-11). É uma “coação sistêmica” que uniformiza a sociedade, e nisso reside seu traço totalitário, ou seja, uma nova palavra para uniformização seria “transparência” (Han, 2017).

evidencia um perfil cada vez mais atrelado a um contexto de aceleração da infância, onde a preocupação com os “números” por vezes sobrepuja as próprias crianças no interior das turmas, conforme podemos verificar na resposta dela sobre os maiores desafios quanto à Educação Infantil na atualidade:

*Eu acho que... É, são tantos, Adriana, que eu venho questionando, são tantos. As cobranças por, é, não vejo uma preocupação real com relação à educação. Eu vejo uma cobrança muito grande com relação a evidências, a números, sabe? É, meu filho até, ele faz psicologia e ele tava até me falando, justamente sobre isso. Eu coloquei até pros professores um questionamento do que é que a gente tá fazendo com a educação, sabe? E que ele colocou, ele falou que é um termo da psicologia que é bem interessante. É um livro que diz assim, sociedade do cansaço. Né? É, que é uma época de velocidade, de esgotamento e que a gente precisa sempre tá com... assim, eu vejo aqui na escola hoje em dia uma cobrança por-por mídia. Você tem que fazer o trabalho e tirar uma foto. Porque a prefeitura cobra isso da escola, entende? **E a gente vai entrando nesse jogo de competitividade, quem faz o vídeo melhor, quem faz a foto melhor e por trás disso, cadê o amor? Sabe? Cadê a preocupação com o socioemocional desse aluno que vive numa comunidade? Que não-não, às vezes eles perdem, eles perdem a sensibilidade porque é a busca por sobrevivência, por ter o que comer, o dar o que comer. A espiritualidade fica completamente é, em segundo plano. Em segundo não, em último plano. Eu não digo nem em segundo plano, em último plano. Então se não tiver aqui, isso aqui, no espaço da escola, eles não vão ter em outro lugar. Você entende?** (grifo nosso).*

O resultado não poderia ser outro senão o “esgotamento” e o cansaço mencionados pela professora em alusão à obra de Han (A sociedade do cansaço). O foco no “desempenho” evidencia uma crença problemática quanto à importância de suprir as crianças com mais e mais informações e conteúdos, como se esta aceleração fosse garantia de “sucesso” na formação educacional, entretanto,

Está comprovado que uma maior quantidade de informações não leva necessariamente à tomada de decisões mais acertadas. A intuição, por exemplo, transcende as informações disponíveis e segue sua própria lógica. Hoje por causa da onda crescente e até massificante de informações, está se encolhendo cada vez mais a capacidade superior de juízo (Han, 2017, p. 17).

Tal situação também é constatada na resposta da DC9/EM5, ao relatar suas percepções acerca do atual contexto de formação das crianças na Educação Infantil:

[...] excesso de informação, como se a criança na educação infantil necessitasse de ter muito acesso à informação, pra ser um ser humano completo, tem que ter diversas disciplinas e aí tem que ter é... muito tecnologia. Então, aprender a se alfabetizar cada vez mais cedo, quanto mais cedo você vai imbuindo conteúdos, muitos conteúdos, menos se desenvolvem enquanto ser humano. As relações elas são fundamentais, não adianta ter crianças de dois anos que lê e escreve e não se relaciona bem com os colegas entende?, Então acho que a questão relacional, as pessoas tão se distanciando cada vez mais no sentido de pessoa e individualizando muito, né? E aí eu acho que são-são esses pontos assim que a gente sente né?

*É muito individualizado... Eu tenho situações na minha sala terríveis desde de um lápis que some e a mãe diz que foi o amigo, aí a pessoa nem pergunta se o menino perdeu já diz que alguém pegou, meu Deus do céu [risos] alguém levou porque sempre tem alguém que leva algo de você, hoje é assim, não tem aquela coisa de você... **você não pode perder algo não, se você perdeu você é displicente ou tem algum deficiência ou algum desenvolvimento atípico, tem que ir pro psiquiatra, tem que tomar medicação. Ou se você perdeu, você não perdeu, na verdade levaram porque as pessoas arrumaram um novo golpe de levar... gente! ...[risos] às vezes as coisas são muito mais simples e as pessoas criam muitas complexidades, né? E o que é simples que devia ser trabalhado no simples se torna complexo por conta dessas coisas (grifo nosso).***

Ao relatar o quanto a ênfase nas informações, conteúdos e recursos tecnológicos visando alcançar a alfabetização precoce vem repercutindo negativamente na formação humana das crianças, a professora “traduz” de modo prático o que Han (2017, 2019, 2021, 2023), Bauman (2006) e outros pesquisadores vêm apontando como questões problemáticas que emergem deste cenário complexo.

A urgência em discutir tais questões se dá pelo fato de que, ou iniciamos o processo de modificação para mudar este estado de coisas ou continuaremos “treinando” crianças para um melhor desempenho e poder de consumo em meio a um cenário global cada vez mais mercantilizado e que não somente fragiliza as relações interpessoais, mas também subtrai a sensibilidade humana.

A falta de parâmetros ou referenciais para além da “Disneyficação” do mundo globalizado acaba por “desencantar” a infância, conforme pontuado por Mary Grey (2007), cuja leitura da crise em curso está para além dos aspectos econômicos:

[...] que a crise contemporânea é, no fundo, uma crise espiritual manifesta-se pelo fato de o capitalismo global, na sua idolatria ao dinheiro, ser um fenômeno religioso, uma crise do espírito disfarçada de economia. Através da busca pelo dinheiro, ele sequestrou nossa imaginação e desejos, uma Disneyficação em grande escala (posição 25 do kindle)¹²⁴ (tradução nossa).

Assim como Bauman (2006), Grey (2007) aponta para a desorientação provocada em todos de forma generalizada e que sequestra a espiritualidade na medida em que nos rouba o anseio pelo infinito e pelo que está além, bem como nossas necessidades mais básicas de

¹²⁴ Texto no original: “[...] that the contemporary crisis is, at heart, a spiritual one is manifested by the fact that global capitalism in its idolatry of money is a religious phenomenon, a crisis of the spirit dressed up as economics. Through the pursuit of money it has hijacked our imagination and desires, a Disneyfication on a massive scale”.

mutualidade e mesmo a experiência do sagrado, uma vez que tudo acaba resumido a um anseio insaciável por algum novo bem de consumo.

Dentre as alternativas para “reencantar” a infância e resgatar as crianças, que são ao mesmo tempo vítimas e consumidoras neste contexto, a autora sugere como ponto de partida o contexto da vida real das crianças, ainda marcado pela exploração do trabalho de parte delas em todo o mundo, e a outra parte treinada de modo incessante para consumir.

Além disso, Grey (2007) pontua a necessidade dos adultos cultivarem valores distintos dos que estão em curso na atual conjuntura, buscando ouvir as necessidades reais das crianças quanto à identidade, pertencimento, cuidado e segurança, bem como maior conexão com a terra (meio ambiente), e mais direito à voz ativa na sociedade, conforme ela identificou empiricamente em pesquisas realizadas com crianças ao redor do mundo. Uma “Teologia da libertação para crianças” também é sugerida como forma de resgatar as conexões com a natureza, com Deus e consigo mesmas, proporcionado pelo que ela chama de “a face verde” de Deus ou “Espírito”.

Ao fazer menção das várias interpretações possíveis ao termo “Espírito”, a autora destaca não somente os de âmbito teológico e ligados a uma perspectiva cristã, mas também as possibilidades deste enquanto energia vital, capaz de promover novas alternativas culturais por meio da ampliação de visões acerca da vida, da beleza e da sensibilidade humanas, bem como reconectar-nos com o meio à nossa volta, uma vez que nos possibilita a retomada da imaginação, um movimento natural na infância.

Cabe questionar em que medida os desafios pontuados pelas professoras não traduzem também os desdobramentos da “crise espiritual”, tal como mencionada por Grey (2007), uma vez que o predomínio da terceirização quanto à educação dos filhos, delegados integralmente aos profissionais das instituições de Educação Infantil, não revelam para além da necessidade quanto à subsistência financeira, uma fragilização nos vínculos afetivos necessários à árdua tarefa de educar seus filhos.

Ao discutir os aspectos da atual terceirização da infância, Wagner, Vieira e Maciel (2017) constatam que, embora não seja um fenômeno recente, a transferência para terceiros quanto à educação das crianças gera prejuízos emocionais de modo ainda mais agudo, pois diferente de décadas passadas, não são mais avós, tias ou outros membros do núcleo familiar que assumem esta tarefa, mas principalmente as instituições escolares, já que todos os membros da família encontram-se ocupados com atividades laborais:

[...] diante de mudanças culturais que implicaram em modificações na estrutura da família, as instituições de ensino – e também às instituições de saúde - têm sido clamadas a participar (ou intervir) no cuidado infantil. A escola em tempo integral faz parte dessa nova realidade. Nesta, diferentemente do colégio interno, o aluno segue vivendo com sua família. Porém, passa muito tempo dentro dos muros da escola. Neste contexto, seguramente as demandas do aluno não serão exclusivamente relacionadas ao ensino, mas também serão educacionais. Ensino e educação confundem-se, neste caso. [...] A escola, por outro lado, não tem condições de dar conta de todas as necessidades sociais, afetivas e educativas da criança. Esse não é seu papel e seguramente falhará se tentar assumi-lo. A família é indispensável e sua ausência, negligência ou indulgência serão sentidas pela criança. Se a família estiver com problemas e dificuldades para assumir os cuidados da criança, esta manifestará na escola o sintoma da desorganização familiar. Precisamos, portanto, pensar com seriedade sobre o fenômeno da terceirização em nossa época. Se não o fizermos, corremos o sério risco de produzir danos irreparáveis na criança em desenvolvimento. Um desses riscos, sem dúvida, é a medicalização indevida de sintomas (Wagner; Vieira; Maciel, 2017, p. 79).

Mais adiante, os autores que integram um grupo de trabalho dedicado ao estudo das relações familiares, cujo eixo teórico tem como base a Psicanálise, refletem sobre as mudanças na estrutura da família “pós-contemporânea” na qual muitos núcleos familiares são formados por apenas um dos genitores, o que invariavelmente torna a tarefa de educar os filhos uma sobrecarga para apenas um deles, em geral as mulheres que chefiam a maior parte das famílias monoparentais e acabam por isso necessitando do apoio de outras estruturas para a educação e guarda das crianças.

Entretanto, os autores também mencionam a polêmica argumentação do pediatra José Martins Filho (2011) sobre a concepção equivocada ou pouco realista de muitos casais jovens, que não se dão conta dos impactos reais relacionados à chegada de uma criança, algo que envolve tempo e uma dedicação que muitos num contexto pós-contemporâneo parecem não compreender:

[...] O mundo moderno leva muitas pessoas a sonhos tão altos, a exigências tão grandes de crescimento econômico, de conhecimento, de estudos que, parece não está sobrando tempo para viver, criar filhos, ser feliz com as coisas simples da existência. [...] Então não devemos ter filhos? Não se trata disso. Ter filhos é uma das coisas mais maravilhosas que um ser humano pode vivenciar. O problema são as percepções atuais, modernas, do que é ser pai ou mãe nos dias de hoje. Uma criança não é um brinquedinho bonitinho que alguém resolve ter para alegrar a vida. É um ser humano, com todas as qualidades, os defeitos e as exigências que seguramente aparecerão mais dia menos dia. [...] Que os filhos, ao chegar, encontrem pais preparados e dispostos a se dedicarem a essa nova fase da vida, a um objetivo claro e definido: criar os filhos, acompanhá-los, compreendê-los, estar presentes nas horas boas e más e, principalmente, saber que, depois do nascimento de uma criança, há uma mudança clara na vida de uma família. Há mais exigências, mas dedicação e menos tempo livre. Esse é um problema do qual, muitas vezes, casais jovens e pais solteiros não se dão conta [...] Não é a criança que

atrapalha, que é difícil, exigente; são os pais que atualmente, parecem não estar preparados para abrir mão da correria do dia-a-dia, do emprego extra, dos celulares extras, da troca do carro, daquele gasto extra, sempre influenciados pelo marketing que os estimula a comprar, comprar, consumir, consumir (p. 56-57).

Deste modo, os autores finalizam o texto apontando para o cenário mencionado até então, cuja correria e constante mediação de aparelhos digitais atravessam o escasso tempo de contato entre pais e filhos, comprometendo a formação da subjetividade e causando uma sensação de isolamento e enorme sofrimento existencial, o que em outras palavras, poderíamos chamar de sofrimento espiritual. Lidar com as diversas concepções e realidades familiares de cada criança, conforme mencionado pela DC5/EM4, envolve dentre tantas outras coisas, a oferta de respostas (ainda que provisórias) a este contexto cuja lógica dos valores se inverte, e o “ter” vem sobrepujando o “ser”.

No tópico a seguir discutimos os resultados da pesquisa, à luz dos dados coletados e analisados em consonância com os objetivos que nortearam este estudo, assim como as possibilidades de diálogo entre as Ciências da Religião e a Educação Infantil para uma formação na infância capaz de integrar a espiritualidade como categoria possível ao desenvolvimento multidimensional das crianças de forma transdisciplinar, a partir do conceito de “inteligência espiritual” conforme proposto por Torralba (2012, 2013).

5.1 Os “achados” da pesquisa: o que os dados mostraram?

A análise dos dados levantados em cada etapa desta pesquisa nos permite descortinar algumas evidências sobre a inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil para a concretização de uma formação integral na infância. Embora o tema venha crescendo quanto ao interesse e em pesquisas desenvolvidas nos países do norte europeu e os EUA (dentre outros), a temática continua com pouca abordagem no contexto a que nos propomos investigar: as turmas de Educação Infantil (grupos IV e V) que ocupam as creches, escolas ou Centros Municipais de Educação Infantil em Recife.

Embora a legislação educacional brasileira pontue a necessidade de promover uma educação integral desde a infância, identificamos a “ausência” da espiritualidade como parte integrante e fundamental deste processo. No máximo, pode-se inferir dentre as habilidades e competências, traços relacionados ao desenvolvimento desta dimensão.

Na trajetória da legislação educacional infantil, o predomínio dos aspectos “operacionais” relacionados ao cuidar e educar evidencia as marcas da institucionalização da

Educação Infantil no Brasil, cujos traços distintivos marcam os modos de manejo e cuidado das crianças no interior destas: escolarização precoce de um lado (especialmente nas instituições de atendimento à infância da rede privada) e o assistencialismo nas públicas.

Ao analisarmos os documentos mais recentes (a BNCC promulgada em 2017) e a política de ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil, republicada em 2021 com as adequações à BNCC, observamos alguns aspectos mais relacionados ao que poderíamos classificar como “resultados” do desenvolvimento da dimensão espiritual embora ela não seja mencionada.

No texto divulgado com a versão final da BNCC¹²⁵ no portal do MEC (Ministério da Educação), na parte inicial o compromisso com a Educação numa perspectiva integral é reafirmado:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, [...] Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que **a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, **assumir uma visão plural, singular e integral da criança**, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e **desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades** (Mec, 2018, p. 14) (grifo nosso).

Mais adiante, o texto pontua a importância da instituição escolar como espaço democrático, inclusivo e que deve fortalecer o trato com as diferenças e a diversidade por meio de práticas que promovam o respeito e a não discriminação, o que envolve “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (MEC, 2018, p. 14).

Tais capacidades ou habilidades só podem ser alcançadas pelos indivíduos cuja inteligência espiritual é desenvolvida, pois dentre os benefícios relacionados ao cultivo desta importante dimensão da vida humana encontra-se a capacidade de exercer uma postura empática e de reconhecimento da alteridade.

¹²⁵ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.

Relacionada à educação da inteligência espiritual está a capacidade de descentrar-se e de chegar a considerar o outro em si mesmo. Esse processo exige tempo. No princípio da vida, o educando se encontra ainda intensamente marcado pelo desejo de ser o centro do universo. Chegar a ser humano consiste em aprender gradualmente a dar lugar aos outros, a entender seu ponto de vista, ao oferecer o próprio espaço aos outros. Esta experiência fundamental, esta abertura para a alteridade, constitui, em sentido nuclear, a pedra de toque do progresso espiritual, leva envolver-se no reencontro com os outros através do diálogo e da deliberação e a estabelecer confiança com lucidez e discernimento (Torralba, 2013, p. 271).

A preocupação com uma formação capaz de promover o reconhecimento de si e do outro em meio a um contexto marcado por diferenças e pela diversidade étnico-racial, cultural, de crenças e religiões é enfatizada no documento, assim como a importância de considerar a cultura de origem das crianças, algo que perpassa os distintos campos de experiência propostos com seus direitos e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem conforme consta no documento base da política de ensino para a Educação Infantil em Recife¹²⁶, do qual extraímos os trechos abaixo:

QUADRO 15 - Trechos da Política de Ensino para Educação Infantil em Recife

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS
O EU O OUTRO E O NÓS.	CONHECER-SE nas interações, e construir uma identidade pessoal e cultural; valorizar suas próprias características, e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si, e uma atitude acolhedora e respeitosa, em relação aos outros.		
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.	CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero étnico-racial e religioso.		
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.	CONHECER-SE no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais, e de outras comunidades, Identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal, e modo peculiar	(TS21) Revelar a identidade expressiva, ao produzir Artes Visuais, como autor(a) das suas produções.	Valorização da cultura das crianças, deixando-as contar o que gostam de fazer em suas casas, respeitando as experiências vividas,

¹²⁶ O documento na íntegra está disponível em: <http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/?p=615> como parte dos arquivos disponibilizados para consulta na página da Escola de Formação de Educadores do Professor Paulo Freire.

	de expressão, por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens.		ampliando assim suas narrativas.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.	CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, apropriando-se dos costumes, das crenças e tradições de seus grupos de pertencimento, e do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.	(ET10) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares, e da sua comunidade	

Fonte: Recife, 2021.

As “culturas de origem” das crianças, conforme as discussões propostas por Gonzales-Mena (2015), podem ser facilmente visualizadas nos trechos acima destacados, assim como o desenvolvimento da “sensibilidade” e criatividade por meio das diversas linguagens artísticas a despeito da ausência do termo “espiritualidade”.

Ao longo do documento base, encontramos pelo menos 16 (dezesesseis) trechos explicitamente relacionados ao desenvolvimento da capacidade de conviver com a diversidade cultural, étnico-racial, de crenças e mesmo religiosa. Entretanto, considerando a necessidade do desenvolvimento espiritual para a construção das estruturas que possibilitem tais capacidades, incluindo a vivência da religiosidade, refletimos em quê medida é possível o alcance de tais objetivos sem que as atividades propostas ou “sugestões de vivências”, tal como aparecem no documento em questão, contemplem aspectos mais especificamente relacionados à espiritualidade tais como vivenciar momentos de solitude e contemplação, por exemplo.

Deste modo, verificamos a inconsistência entre a proposta de “desenvolvimento humano global” expressa na BNCC (começando no próprio texto deste documento, ao não mencionar a espiritualidade no que diz respeito à Educação Infantil) e no texto da política de ensino para a Educação Infantil em Recife, que mesmo apontando para os resultados do desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, também não contempla a espiritualidade.

Ainda que a elaboração e implementação de políticas públicas sejam marcadas por contradições, disputas de poder e por diversos contextos, conforme a abordagem do ciclo de políticas discutida por Mainardes (2006), as contradições evidenciadas no documento base da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Recife refletem as controvérsias e disputas que também marcaram a elaboração da BNCC, conforme já pontuamos, sendo constatadas também no campo desta pesquisa e em diversos trechos das entrevistas realizadas com as docentes deste segmento educacional.

Iniciando pela associação entre a espiritualidade, religiosidade, crenças e valores humanos, conforme podemos visualizar nas respostas dadas no primeiro bloco das entrevistas (especialmente nos quadros sínteses 7 e 8), as menções a Deus, ser supremo, igreja, centro, louvores, missa, culto, santos e Jesus aparecem de modo predominante, junto com valores considerados essenciais ao desenvolvimento pessoal tais como solidariedade, gratidão, positividade, fé, esperança e bons costumes.

Segundo Torralba (2012, posição 619 do kindle), é necessário tornar mais clara a relação entre estes aspectos, a fim de minimizarmos os danos provocados ao processo educacional das crianças, pois embora a complexa relação entre espiritualidade, valores e crenças seja um fato, não significa que erros já cometidos ao longo da história, tais como usar a educação espiritual para a doutrinação religiosa e “acrítica” de crianças e jovens, sejam justificativas para que esta importante dimensão dos sujeitos seja menosprezada.

Mais adiante, o autor pontua a importância do desenvolvimento da inteligência espiritual para que as crianças e jovens consigam identificar os distintos valores assim como classificá-los, pois ainda que sejam “qualidades intangíveis”, “imateriais” e “não quantificáveis” os quais não podemos tocar ou ver, são passíveis de reconhecimento por meio das atitudes de uma pessoa. Além disso, não há dúvidas de que, independente da discussão entre valores estritamente laicos ou religiosos, todos os agentes envolvidos com a Educação almejam que os estudantes adquiram valores como compaixão, solidariedade e respeito dentre outros (Torralba, 2012, posição 634 e 638 do kindle).

Entretanto, considerando que os professores são agentes ativos no processo de implementação das leis por meio de suas interpretações e reinterpretações com base em suas crenças pessoais no chamado “contexto da prática”¹²⁷ que ocorre no interior das instituições onde atuam, os modos como elas compreendem e cultivam a espiritualidade em suas vidas apresentam repercussões no processo de desenvolvimento desta dimensão na vida das crianças que frequentam as turmas onde atuam.

Logo, podemos compreender que para a maioria das docentes entrevistadas a espiritualidade oscila entre dois polos: o religioso, associado diretamente aos distintos sistemas de crenças com predomínio das tradições cristãs, e por outro lado com a promoção dos valores humanos considerados universais e que devem ser estimulados com a finalidade de formar indivíduos melhores, mais empáticos, numa perspectiva de “devir”, revelando uma visão da criança como um sujeito que ainda vai se tornar um cidadão.

¹²⁷ Conforme já mencionamos anteriormente a partir das discussões de Mainardes (2006).

Conforme avançamos na discussão dos dados levantados no campo desta pesquisa, as distintas modalidades de expressão e cultivo da espiritualidade das entrevistadas (mesmo no âmbito de uma mesma tradição) apontam também para deslocamentos no campo religioso, onde o “trânsito” e a “hibridez” se tornam cada vez mais comuns, o que podemos atribuir também (e talvez, sobretudo) à busca por experiências diversas de espiritualidade, cujo ponto de partida está nos sujeitos em busca de respostas, mais do que nas antigas estruturas de sentido e plausibilidade representadas pelas instituições religiosas.

Nesta perspectiva, cujo traço característico reside na “imanência” como ponto de partida para a vivência da espiritualidade ou religiosidade, vimos no quadro síntese 8 que as respostas à segunda questão da entrevista revelaram distintas fontes para o cultivo da espiritualidade, mesmo no âmbito da mesma tradição religiosa. A variedade de “ofertas” presente na modernidade, marcada pela globalização e velocidade no fluxo de informações, provoca modificações no dinamismo dos diversos grupos religiosos, mas também na postura das pessoas em busca de sentido e “significado” para suas vidas, uma necessidade comum aos seres humanos¹²⁸.

Tais modificações evidenciam não somente o “trânsito religioso” mas a realidade de muitas pessoas que optam por formar uma expressão religiosa/espiritual a partir de fragmentos ou pedaços de distintos universos religiosos e/ou tradições espirituais, como uma espécie de “mosaico” particular, conforme podemos constatar na resposta da DC7/EM4 à segunda questão do nosso roteiro de entrevista onde a mesma afirma ser “ecclética” não somente quanto ao estilo de músicas que ouve mas também na frequência a distintos espaços religiosos conforme sua necessidade mais imediata (em determinado dia por exemplo) e da DC4 na mesma escola (EM4).

A busca por uma espiritualidade sem filiação religiosa institucional, ainda que frequentando de forma esporádica algumas igrejas (católica ou protestante), confirma os deslocamentos no campo religioso brasileiro, constatado nos últimos censos divulgados pelo IBGE (2000 e 2010). Para além da chamada “secularização”, com o enfraquecimento da influência da religião nas demais esferas da vida social como a cultura, a política e a educação, os efeitos da modernidade e da globalização se fazem sentir em posicionamentos como das duas docentes em questão.

¹²⁸ Conforme já pontuamos no decorrer desta pesquisa e de modo mais específico na nota de rodapé 32, no primeiro capítulo.

A diminuição do conceito de “verdade absoluta”, marca do momento atual, contribui para o que Amaral (2013, p. 295) denomina como “cultura religiosa errante”, cuja construção se dá de modo constante por meio da ação dos indivíduos orientados por suas escolhas e combinações, que envolvem campos religiosos e “não religiosos” a exemplo do consumo e entretenimento.

Partindo desta conceituação, consideramos pertinente inserir a espiritualidade como parte desta cultura errante, uma vez que nos demais depoimentos também é possível localizarmos o cultivo desta dimensão a partir do teatro, dança, música (DC9/EM5) e literatura (DC13/EM9)¹²⁹, ainda que sejam atividades mais relacionadas ao campo artístico, não deixam de integrar a categoria de “entretenimento” (nem sempre acessível à maior parte da população, como o teatro).

Partindo das reflexões teóricas da tese de Gauchet (1984-1985) acerca da “saída da religião” como eixo organizador da sociedade (sobretudo na sociedade ocidental), lemos o seguinte:

É a separação de Deus em relação ao mundo que acaba por fazer emergir o homem como sujeito do conhecimento e da ação. Ao final do movimento tem-se o fechamento da ordem da realidade deste mundo sobre ela mesma e a afirmação da autonomia da esfera do humano frente ao divino; distanciamento que, por sua vez, vem tornando a relação do homem com Deus mais acentuadamente pessoal, carregando consigo o germe da exclusão de toda mediação institucional em proveito da experiência da subjetividade (*apud* Amaral, 2013, p. 296).

Todavia, se a religião perdeu seu caráter estruturante, ela não deixou de integrar culturalmente o meio social, tanto é que a compreensão dela como fonte de cultivo para a vivência ou desenvolvimento da espiritualidade ainda acontece no interior delas e dos sistemas de crenças originados a partir destas, conforme vemos no quadro síntese 8 no capítulo anterior.

Entretanto, vivências para além das instituições se fazem notar de modo significativo e apontam para uma maior autonomia dos indivíduos em relação à maneira como gerenciam a busca por espiritualidade, mais atrelada às demandas pessoais, sejam elas momentâneas ou mais contínuas, conforme constatamos na fala da DC3/EM3 cujo trecho da resposta também consta no quadro síntese 8.

É possível estabelecermos ilações com as discussões sobre uma “espiritualidade laica” conforme apresentadas por Torralba (2013, p. 55) ao comentar o surgimento de um novo

¹²⁹ No quadro síntese 8 e no anexo 9 é possível ler as respostas das entrevistadas na íntegra.

paradigma no mundo ocidental, que reconhece a espiritualidade como uma dimensão valiosa e importante na vida humana “independente das tradições religiosas”, onde parece surgir “uma nova sensibilidade”, aberta após o declínio das propostas de libertação da sociedade materialista e consumista.

Entretanto, cabe questionarmos em que medida esta “busca” em distintas fontes, partindo de demandas pessoais e satisfação mais imediata, não se configuram num aprofundamento do economicismo tão característico de nosso tempo, que encontra na diversidade de oferta religiosa-espiritual da cultura brasileira um contexto favorável ao consumo, esvaziando a espiritualidade de sua dimensão mais profunda de abertura ao outro e busca de sentido para além do imediatismo, pois,

Ao incursionarmos por entre os dados do Censo de 2010 chama-nos a atenção a tendente consolidação de uma religiosidade que se dá num contexto marcado pela subjetividade do crente e sua autonomia em relação a valores imutáveis e universais, aliados ao comportamento típico de consumidores em uma sociedade do espetáculo e do entretenimento na qual se dá a oferta dos bens religiosos e espirituais dirigida a um público cultural e religiosamente heterogêneo. Para esta leitura – que nos aponta para sutilezas escondidas nos dados do Censo de 2010 – lembro os leitores, para além dos dados do Censo, de fatos já bem apresentados por pesquisadores brasileiros, entre os mais visíveis, o de uma religiosidade que opera via meios de comunicação, através de suas igrejas virtuais (CAMURÇA, 2009; JUNGBLUT, 2000, 2010; CAMPOS, 2004; SILVEIRA, 2010) sujeitas às trocas de canais conforme o interesse momentâneo de ouvintes, telespectadores e navegadores de internet. Lembremos também dos produtos fartamente oferecidos e entregues a visibilidade do grande público nas praças públicas, ligados ao mundo do entretenimento como shows, passeatas com Jesus, carnaval carismático (SILVEIRA, 2008, 2011) e evangélico (MESQUITA, 2012) e feiras de produtos místicos e esotéricos (SILAS, 2000, 2003) [...] Alia-se a esses empreendimentos a ampliação do mercado editorial (LEGOWY, 2004) dirigido ao público religioso e espiritual em geral (Amaral, 2013, p. 302).

Entretanto, se por um lado identificamos a predominância da vinculação entre espiritualidade e religiosidade, por outro identificamos aspectos relacionados ao cultivo de uma espiritualidade que remete ao que Torralba (2013) aponta como um dos poderes da inteligência espiritual, “o assombro” ou capacidade de maravilhar-se diante da própria existência e do mundo ao seu redor, elementos presentes no depoimento da DC2/CEM2, cuja resposta à segunda questão do roteiro de nossa entrevista (quadro síntese 7) evidencia tanto o movimento em direção “ao outro”, quanto a observação do dinamismo da vida ao seu redor como “fonte” para o cultivo de sua espiritualidade.

Ainda que Torralba ressalte o fato de que o dinamismo rumo ao infinito, presente em todo ser humano, não seja uma comprovação da existência de um “Absoluto” (antes comprova

o potencial para desenvolver a inteligência espiritual), nos chamou a atenção como a DC2 foi tomada pela emoção (ao ponto de ir às lágrimas) enquanto pontuava as fontes que a alimentam espiritualmente, sem mencionar um ritual de alguma tradição religiosa.

Embora esteja firmada na crença em Deus como “autor” e regente da dinâmica por ela observada é no movimento em direção aos outros e na interação e “assombro” perante o meio que a cerca, o meio pelo qual ela consegue identificar este “absoluto”. Este movimento, possibilitado pela inteligência espiritual, promove a habilidade para maravilhar-se com a própria existência, bem como com o sentido do mistério, pois

Nós, os seres humanos, vivemos neste complexo mundo que nos mostra sua beleza e harmonia. Contemplar a beleza da natureza ativa a inteligência espiritual para compreender o mistério da existência humana. A compreensão disso nos insere em um mundo espiritual que nos faz transcender e equilibrar os aspectos fundamentais de nosso ser. Na natureza descobrimos o testemunho visível de uma ação misteriosa (Torralba, 2013, p. 121).

Tal realidade é descrita por Roerden (2002), no texto intitulado “Lições da natureza”¹³⁰, capítulo da obra “Escolas com Espírito”¹³¹ (2002), como uma experiência que ultrapassa os objetivos científicos e acadêmicos para os adolescentes que participam do programa de Biologia Marinha no verão caribenho dirigido por ela (*Ocean Matters*).

Ao mergulharem num recife de coral no mar do Caribe, mais do que simplesmente executarem um projeto de pesquisa para exploração da ecologia marinha, os adolescentes experimentam inúmeros ganhos em termos de construções internas importantes, tais como autoconceito, autoeficácia e autorrealização.

Ao enfrentar os próprios temores de forma exitosa perante os desafios e riscos inerentes ao mundo natural, os participantes vivenciam uma experiência fortalecedora, a que a autora descreve como sendo “uma estranha alquimia da natureza que ressoa na alma das crianças”¹³² (Roerden, 2002, p. 55). Mais adiante, a autora menciona a obra de David Orr (1992) sobre “Alfabetização Ecológica”¹³³, onde ele pontua não somente a urgência da Educação para a sustentabilidade do planeta e de todas as formas de vida nele presentes, mas explica esta espécie de volta ao corpo em sua plenitude a partir do contato com a natureza.

¹³⁰ No original: *Lessons of the Wild*.

¹³¹ No original: *Scholls with Spirit* (2002).

¹³² No original: “nature’s strange alchemy resounds with in children’s souls”.

¹³³ Título original: David Orr, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World* (Albany: State University of New York Press, 1992).

O mencionado autor descreve esta reintegração capaz de unir mente, espírito e emoções com o nosso “eu” físico, como um saber para além da capacidade intelectual, pois consiste num “saber corporificado”, logo, mais profundo e por isso capaz de mobilizar todos os sentidos, incluindo os que em geral permanecem “entorpecidos” em meio à dinâmica da vida nos grandes centros urbanos.

Segundo David Orr (1992), o conhecimento proporcionado pelo contato com a natureza está mais para uma intuição ou instinto, já que é no meio natural, com os desafios e riscos inerentes a este contexto, que somos chamados a observar mais atentamente e ao mesmo tempo de forma mais vigilante, e por isso nos damos conta de nossa conexão com algo maior do que nós, algo selvagem em sua origem (Orr, 1992 *apud* Roerden, 2002, p. 58).

A partir dessas constatações, Roerden (2002) afirma que embora procure manter o “foco” do trabalho em “Ciências” no Projeto de verão caribenho, as “linhas” se cruzam, pois a realidade acerca das questões de sentido e propósito para a vida, emergem de modo inevitável, uma vez que o contato dos participantes com a natureza desperta neles sentimentos semelhantes ao de estarem “apaixonados” conforme vários depoimentos, sejam escritos em seus diários, sejam nos momentos em que conversam sobre a experiência durante o Projeto Ocean Matters.

Dentre os maiores benefícios identificados pelas docentes, como resultado de cultivarem a espiritualidade em suas vidas, destacam-se aqueles mais relacionados ao bem-estar pessoal e a melhora das relações interpessoais, o que, segundo Torralba (2013), integra os múltiplos benefícios alcançados por quem cultiva esta importante dimensão da vida, a qual ele classifica como sendo uma “inteligência” que não deve ser resumida apenas ao âmbito religioso:

O cultivo da Inteligência espiritual é benéfico em múltiplos campos e níveis. Seria um erro considerar que esta modalidade de inteligência é útil apenas no campo religioso. É a condição de possibilidade da experiência religiosa, mas também em outros âmbitos da vida humana, como o do trabalho, o familiar e o social. Uma pessoa espiritualmente inteligente tem mais habilidades e capacidade para cultivar as relações interpessoais, possui mais capacidade para o cultivo da arte e do físico (Torralba, 2013, p. 206).

Entretanto, podemos observar que é nas instituições religiosas ou na busca a Deus por meio da leitura bíblica, louvores, orações e vídeos relacionados ao tema (como no caso da DC8/EM5, ao relatar que assiste vídeos sobre Chico Xavier e o Espiritismo) que a maior parte das entrevistadas recorre como “fonte” para alimentar sua espiritualidade.

Considerando que tal aspecto está evidente em diversos trechos das respostas das docentes à segunda questão do nosso roteiro de entrevista¹³⁴, a complexa relação entre religião e espiritualidade nos mostra o quanto a “fé” institucionalizada permanece como forte alicerce da expressão de espiritualidade, o que acaba impactando na “leitura” da espiritualidade nas ações das crianças que frequentam suas turmas.

A constatação acima pode ser vista nos trechos das entrevistas onde as docentes relatam as manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças, enfatizando as atitudes que revelam as suas culturas de origem religiosa em situações de brincadeira, ou na realização de atividades durante as quais algumas crianças “cantam musiquinhas da igreja”, ou mencionam terem “ido à igreja no domingo” evidenciando que a religiosidade é o fator predominante para as entrevistadas quando se trata de identificarem mais facilmente a espiritualidade entre as crianças.

Os temas morte e finitude da vida também merecem destaque nas respostas das docentes entrevistadas nesta pesquisa, tanto pelo fato de ser um tema doloroso para a maioria destas, como pelo fato de ter sido mencionado como alvo da curiosidade das crianças acerca do que aconteceria com aqueles que morrem.

Sobre este aspecto, Giesenberg (2007)¹³⁵ em pesquisa realizada com crianças na pré-escola identificou que uma parte delas já demonstrava saber o que era a morte e sua finalidade, mas que em geral era somente a partir das situações mais próximas que aconteciam nas famílias (morte de um parente ou animal de estimação) que os pais das crianças abordavam o tema com elas e poucas famílias relataram situações em que levaram as crianças em funerais.

Entretanto, considerando o contexto onde a mencionada pesquisa foi realizada (em instituições de atendimento às crianças na Austrália), é compreensível que tal situação aconteça, uma vez que a população não vive de forma tão aguda os impactos da desigualdade social e da violência que marcam os países em desenvolvimento como o Brasil. Logo, a julgar pelas respostas de algumas docentes que entrevistamos, percebemos que não obstante o cotidiano “de perdas” com as quais a maioria das crianças nas instituições de atendimento à infância da Rede Municipal em Recife convive, a dificuldade em lidar com o tema é uma realidade.

Se acrescentarmos a isso o contexto pós-pandemia da Covid-19 situação que impactou o mundo todo devido aos altos índices de mortalidade, acreditamos que a abordagem do tema

¹³⁴ Solicitamos que elas falassem um pouco sobre “como” elas alimentavam sua espiritualidade.

¹³⁵ Título original: The Phenomenon of Preschool Children’s Spirituality (O fenômeno da espiritualidade em crianças pré-escolares).

“morte” e finitude da vida, bem como a realidade do adoecimento, devem ocupar um espaço na formação infantil, a fim de possibilitar que as crianças reelaborem e ressignifiquem os acontecimentos recentes cujas repercussões ainda estão em curso.

Ao discutir a inteligência espiritual voltada para as crianças, Torralba (2012) afirma que é necessário que os adultos que convivem com elas falem a verdade e deem respostas satisfatórias às suas dúvidas e/ou curiosidades relacionadas ao tema da morte porque, além do fato destas perguntas não serem “artificiais” ou estranhas ao mundo infantil, a criança assim como os demais seres humanos que possuem capacidade de raciocínio e curiosidade precisam de respostas francas e verdadeiras a fim de evitar a angústia provocada pela ausência destas respostas uma vez que “Esta questão da vida após a morte é por enquanto, uma das questões fundamentais que ativam sua inteligência espiritual e o confrontam com o sentido de sua existência e a razão de ser de sua vida” (posição 1859 do kindle).”¹³⁶

Logo, compreendemos que as dificuldades relacionadas com a abordagem do tema “morte”, tais como a evidenciada pela DC11/CMEI7, revelam para além de sua dificuldade pessoal a ausência de formações regulares abrangendo as temáticas da morte, do luto, da perda etc., capacitando os professores para o desenvolvimento de novos meios e estratégias para amparar as crianças em situações envolvendo a perda de parentes, bichos de estimação, amigos e vizinhos e mesmo o processo de luto e adoecimento grave¹³⁷.

Segundo Torralba (2012, posição 1878), ainda que para a criança o sentimento de separação não seja permanente, uma vez que ele, assim como Aires (2013), destaca o fato da criança ainda não ter desenvolvido as estruturas de pensamento necessárias para compreender a morte em sua totalidade, o fato é que quando existe “vínculo afetivo” com a pessoa morta isso pode desencadear sentimentos de angústia, provocando certo sofrimento.

¹³⁶ Esta pergunta por el más allá de la muerte es, por de pronto, una de las cuestiones fundamentales que activam su inteligencia espiritual y lo confrontan al sentido de su existencia y a la razón de ser de su vida (posição 1859 do kindle).

¹³⁷ Em sua Tese, Giesenberg (2007, p. 60) menciona a partir do ensaio filosófico publicado por Carrol (2000) (cujo subtítulo é “A vida é uma dádiva – Não questione a sua duração”) trata o tema da finitude da vida e da realidade da morte, pontuando dentre outras coisas, o quanto a sociedade ocidental lida mal com o tema da morte e vive como se esta não fosse uma realidade, questionando dentre outras coisas, a obsessão com a saúde e a busca pela “cura” das doenças. Ao perguntar o que as pessoas fariam caso pudessem viver 150 ou 250 anos, a realidade de que os americanos vivem como se a morte fosse uma opção parece estar expressa em inúmeros documentários sobre pesquisas médicas que chegam a provocar a sensação de que algum dia a morte pode tornar-se algo “obsoleto”. Por outro lado, são as crianças que demonstram maior capacidade em lidar com situações de sofrimento e dor, compartilhando-a com os outros bem mais do que os adultos, conforme as pesquisas envolvendo crianças em situação de quase-morte (EQM). Uma destas crianças chega a contar para um entrevistador: “Você vai ver. O céu é divertido! (Morse, 2002).

Logo, a conduta da DC9/EM5 e a da DC13/EM9 são as mais próximas de uma abordagem realista e condizente com as situações de morte ou perda de animais de estimação, uma vez que ambas procuram meios de responder honestamente às perguntas das crianças além de tratarem sobre a finitude da vida, lançando mão de recursos como historinhas ou conversas francas sobre o tema, conforme também é sugerido por Torralba (2012, posição 1907 do kindle),

A experiência pedagógica mostra-me que muitas crianças e jovens de nosso meio cultural estão escondidos da morte, não integram na sua concepção de vida que têm de morrer, percebem que a morte diz respeito aos outros, mas que não lhes diz respeito. Esta ocultação não lhes pode ser imputada; É o resultado dos processos educativos que receberam, em que a morte tem sido sistematicamente marginalizada, ocultada, por medo de ofendê-la, de gerar ansiedade. Quando a criança pergunta sobre a vida após a morte, ela está ativando sua inteligência espiritual, ela está apontando para um horizonte que ela não percebe empiricamente que transcende o material.¹³⁸

No que diz respeito a inserir o tema “espiritualidade” no cotidiano das turmas de Educação Infantil, o “receio” em adentrar um campo polifônico e que tangencia a religião, e as distintas crenças, é evidenciado nas falas das entrevistadas. Seja no fato de algumas docentes terem declarado explicitamente este receio, seja no fato de terem preferido associar o tema ao ensino e prática dos valores humanos e nas atitudes cotidianas das crianças (amor ao próximo, solidariedade, ajuda, cuidado), imaginando assim estarem enfatizando uma via não-religiosa.

Entretanto conforme já pontuamos ao longo desta pesquisa, as distintas crenças assim como a religiosidade estão relacionadas com a espiritualidade, além do fato da DC10/EM6 ter apontado para um dado incontestável: a presença da religião no contexto cultural brasileiro. Logo, ainda que o foco do trabalho na Educação Infantil não seja nos ritos e dogmas das distintas tradições religiosas presentes no tecido social, um trabalho voltado para a multidimensionalidade e a formação integral das crianças, inevitavelmente, passará pela religiosidade, uma vez que a necessidade de formar cidadãos aptos a conviverem com a diversidade religiosa consiste numa demanda real da educação.

¹³⁸ Texto original: La experiencia pedagógica me demuestra que a muchos niños y jóvenes de nuestro entorno cultural se les oculta la muerte, no integran en su concepción de la vida que tienen que morir, perciben que la muerte atañe a los demás, pero que no les incumbe a ellos. Esta ocultación no se les puede imputar a ellos; es fruto de los procesos educativos que han recibido, en los cuales la muerte ha sido sistematicamente objeto de marginación, ha sido ocultada, escondida, por temor a ofenderlos, a generarles ansiedad. Cuando el niño pregunta por el más allá de la muerte, está activando su inteligencia espiritual, está apuntando hacia un horizonte que no percibe empiricamente, que trasciende lo material.

Por outro lado, ao relatarem as situações de manifestação da espiritualidade entre as próprias crianças verificamos que na verdade a maioria delas destacou aspectos ligados a manifestações de religiosidade oriundas da cultura de origem das crianças, o que está em acordo com o que elas afirmaram como fontes de cultivo desta dimensão: as práticas religiosas de predominância cristã.

Logo, percebemos que embora compreendam a necessidade de inserir a temática, a maioria permanece restrita às expressões de religiosidade, motivo pelo qual o tema ainda provoca dúvidas quanto aos limites a serem observados no espaço escolar, considerando as famílias e suas diversas expressões religiosas bem como os riscos de serem interpretadas de forma equivocada conforme mencionado por DC1/EM1, DC7/EM4, DC10/EM6 e DC11/CMEI7.

Outro aspecto a ser destacado consiste na ênfase do lado “socioemocional” e na inteligência emocional, como “essencial” para a formação das crianças na Educação Infantil, conforme mencionado por duas docentes entrevistadas (DC7/EM4 e DC4/EM4). Isso nos mostra não somente a “popularização” desta inteligência a partir da obra de Daniel Goleman¹³⁹, mas também os desdobramentos cotidianos dela especialmente no que dizem respeito ao fazer docente.

O fato é que, ao mencionar a importância da competência socioemocional (derivada da inteligência emocional), a DC4/EM4 descreve a necessidade de proporcionar às crianças o conhecimento acerca de como gerir as emoções identificadas a partir da inteligência emocional, o que para ela consiste também num dos modos de trabalhar a espiritualidade destas, ao passo que, mais adiante, ela descreve os resultados de uma abordagem das emoções a partir de uma perspectiva meramente instrumentalizada para o alcance de interesses relacionados às grandes corporações privadas que cada vez mais se infiltram na educação, conforme a análise e discussão proposta por Pereira e Evangelista (2019).

Ao descrever no quadro síntese 12 os principais desafios relacionados à Educação Infantil na atualidade, tais como o cansaço e o esgotamento potencializado por exigências cada vez maiores relacionadas às demandas por “evidências” do trabalho docente (fotos, vídeos e postagens das atividades realizadas em sala) e que subtraem o tempo para o trabalho efetivo com as emoções e a espiritualidade das crianças, a DC4/EM4 demonstra na prática o resultado

¹³⁹ O livro intitulado *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, foi publicado pela primeira vez em 1995.

da inserção das chamadas competências socioemocionais aliadas às TCI (Tecnologias da Informação), para o alcance da “educação do século XXI¹⁴⁰”.

Tal situação exemplifica não somente as controvérsias relacionadas aos termos “Inteligência” e “Competência” emocionais que, embora sejam usados como sinônimos são conceitos diferentes¹⁴¹, mas o resultado de uma instrumentalização da teoria para o alcance de objetivos pouco relacionados com o trato das “emoções”, conforme Pereira e Evangelista (2019, p. 79-80),

Entende-se, portanto, que para o trabalhador ‘aprender a aprender ao longo da vida e com os outros’ o método de construção do conhecimento – selecionado sem pejo – prevalece sobre o conhecimento em si, perspectiva assentada no escolanovismo e no construtivismo (DUARTE, 2001). As CSE¹⁴², vindas do campo da psicologia, serviriam para identificar como aspectos da personalidade infantil e juvenil podem influenciar no processo de aprendizagem. [...] Empresas¹⁴³ de serviços educacionais e ONGs ligadas à educação integral têm promovido a ideia de que os traços humanos de personalidade se agrupam em torno de cinco grandes eixos, denominados Big Five; desenvolvidos ao longo do século XX, centram-se nos seguintes conceitos: abertura a novas experiências; consciência; extroversão; amabilidade; estabilidade emocional (PORVIR, 2018). A OCDE no documento intitulado Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (2018) conclui que investir nessas competências suficientemente cedo para crianças menos favorecidas é uma forma importante de reduzir desigualdades socioeconômicas.

¹⁴⁰ Segundo Pereira e Evangelista (2019), desde que a Revista Nova Escola passou a ser gerida pela Fundação Lemann em função da grave crise financeira que a fez sair da editora abril em 2017, e tornou-se um dos “braços” desta Fundação para ditar as políticas de formação de professores, as Competências Socioemocionais são unificadas às TCI para o alcance de uma meta: A educação do século XXI, que deve produzir trabalhadores conforme as novas exigências em curso na atualidade, tais como a capacidade de adaptação a mudanças constantes, criatividade, gestão das emoções e foco nos resultados, ocultando sua verdadeira face: “Escondidas sob o discurso ‘democratizante’ da educação, as TIC e as CSE assomam como fulcrais no projeto educativo do capital. Na medida em que se prescreve uma forma padronizada de atuação docente (Santos; Diniz- Pereira, 2016), com a especificação detalhada de conteúdo, habilidades e competências que se espera dele e dos estudantes. Tal prescrição tem por base critérios de monopólios empresariais, dissimulados na forma de organizações desinteressadas; nesta perspectiva, o professor tende a ser reduzido a um executor de atividades” (Pereira; Evangelista, 2019. p. 83).

¹⁴¹ Conforme pontuado por Rocío Fragoso-Luzuriaga (2015) em artigo elaborado com a finalidade de marcar as diferenças conceituais dos dois constructos, a ampla divulgação dos termos associada a conceituações mistas em autores como Goleman (2000) e Bar-On (2006, 2010) contribuiu para equívocos que devem ser evitados tanto para esclarecer melhor os termos assim como para a aplicabilidade destes de modo que, embora ele mostre o refinamento teórico alcançado pelos principais autores neste campo, destaca que, “Para Goleman (2000), um indivíduo que possui um bom nível de inteligência emocional não necessariamente dominará diversas competências emocionais, pois o primeiro conceito apenas indica o potencial que a pessoa possui para o uso de habilidades inter e intrapessoais” (p. 116).

¹⁴² Competências socioemocionais.

¹⁴³ Em nota de rodapé, as autoras pontuam que: “Trata-se do Centro de Referência de Educação Integral, Instituto Ayrton Senna, Fundação Telefônica Vivo e Instituto Inspirare” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 79).

No caso da DC4/EM4 que de fato revela uma justa preocupação com o trato das questões socioemocionais que ela também entende como um meio para trabalhar a espiritualidade é possível perceber as características de um ideário voltado para o mundo do trabalho e os interesses das corporações privadas que acabam por sequestrar o tempo para as atividades que ela realiza mais voltadas para a espiritualidade das crianças, a exemplo dos momentos de “meditação” que ela propõe em sala.

Entretanto, na mesma unidade de ensino, a DC7/EM4 ao destacar o quanto a inteligência emocional está “em alta”, ressaltando o fato como positivo a fim de oportunizar o trabalho com as emoções das crianças como algo “significativo”, enfatiza não só o contexto atual do foco nesta dimensão, como a necessidade de envolver outros profissionais que possam atender esta demanda, ressaltando a atribuição docente como um trabalho voltado mais para a parte pedagógica.

Assim, passamos a discutir nos próximos tópicos quais seriam as possibilidades de formação multidimensional e integral na infância, a partir das aproximações possíveis entre as Ciências da Religião, a espiritualidade e a Educação Infantil que possam contribuir para o trabalho pedagógico voltado para a multidimensionalidade das crianças.

5.2 Ciências da Religião e Educação Infantil: um diálogo possível?

Inicialmente vinculada às disciplinas de Filosofia e Teologia, as Ciências da Religião constituem-se como área de estudo interdisciplinar, em função da impossibilidade de qualquer disciplina abordar a totalidade do fenômeno religioso e a complexidade inerente a ele. Logo, conforme pontuado por Flávio Senra (2020, p. 244),

[...] entendemos por Ciências da Religião a disciplina que desenvolve, articula e integra, segundo o método interdisciplinar, as abordagens empírico sistemáticas sobre o fato religioso. O ponto de partida dessa disciplina, que como tal há de se compreender estritamente no âmbito acadêmico-científico, considera que o estudo do fato religioso demanda um método próprio e adequado ao seu objeto-sujeito, capaz de considerar a totalidade do fenômeno em seus aspectos constitutivos e em sua interrelação com outros saberes e realidades. Portanto, interessa a cientistas da religião os fenômenos empiricamente verificáveis.

Considerando que a espiritualidade, objeto de nossa pesquisa, está relacionada ao fato religioso e às suas múltiplas interpretações, repercussões e distintos sistemas de crenças, ainda que não seja um “fato” tangível e passível de quantificação ou entendimento completo acerca de sua abrangência e manifestações visíveis, tais aspectos possibilitam que a espiritualidade

seja discutida e problematizada a partir da fundamentação teórico-metodológica das Ciências da Religião.

Para Giesenberg (2007, p. 32) apesar das distinções entre espiritualidade e religiosidade, a relação entre os conceitos possibilita falarmos em espiritualidade considerando várias dimensões ou vinculações¹⁴⁴ com outras áreas do conhecimento conforme ela menciona em seu trabalho propondo a seguinte “síntese” para a espiritualidade em termos religiosos:

A espiritualidade, num sentido religioso, é holística e envolve o ser total de uma pessoa. É mais vasta do que a teologia e as crenças ou um conjunto de valores. Exprime-se em tudo o que uma pessoa faz e envolve a relação da pessoa com o(s) ser(es) transcendente(s) escolhido(s). Envolve a meditação e a oração, em que a pessoa reza por si e pelos outros. A espiritualidade religiosa envolve todos os domínios do desenvolvimento, [...] Na pessoa espiritual e psicologicamente saudável, existe um equilíbrio entre os domínios. A espiritualidade religiosa é também importante para o crente quando se consideram as questões sociais, políticas e ambientais, bem como a percepção do lugar do indivíduo na comunidade, a nível privado, local, nacional e global. A religião é intrínseca, como descrito por Allport (1966)¹⁴⁵.

Ao discutir o tema espiritualidade, religiosidade e religião, Franco (2013, p. 400) pontua que, inicialmente vinculado ao contexto cristão, o termo “espiritual” passou a ser utilizado fora do contexto estritamente religioso após a chegada do Iluminismo, o que modificou a compreensão do termo “espiritualidade” que era até então vinculado de forma direta ao cristianismo.

Com isso, o termo “espiritualidade” passa a ter uma conotação que diz mais respeito à “racionalidade humana”, uma característica peculiar e que nos distingue como espécie. Este cenário foi acentuado no contexto pós-guerra no âmbito da Psicologia Humanista, que diante

¹⁴⁴ No sumário da Tese desta pesquisadora encontramos os seguintes tópicos relacionados com a espiritualidade: Espiritualidade em várias crenças religiosas, na política, na Nova Era, Espiritualidade e os direitos de terra e os aborígenes, nas EQM (Experiência de quase-morte), na Enfermagem, na experiência do luto, na fenomenologia, na Filosofia, na doutrina da reencarnação, Espiritualidade de gênero, assim como nas relações entre consciência e alma e finalmente o cerne do estudo: Espiritualidade e Educação, envolvendo pesquisas educacionais. A autora destaca ainda a espiritualidade nas escolas Montessori e nas escolas Waldorf (como são chamadas no Brasil as escolas que trabalham a partir da abordagem de Rudolf Steiner, autor da antroposofia).

¹⁴⁵ Texto no original: “Spirituality in a religious sense is holistic and involves the total being of a person. It is larger than theology and beliefs or a set of values. It is expressed in everything a person does, and it involves the person's relationship with the chosen transcendent being/s. It involves meditation and prayer where the person prays for self and others. Religious spirituality involves all developmental domains [...] In the spiritually and psychologically healthy person, there is balance between domains. Religious spirituality is also important for the believer when social, political and environmental issues are considered, as well as the individual's perceived place in the community, privately, locally, nationally and globally. The religion is intrinsic as described by Allport” (1966).

do desequilíbrio social e das reflexões que se seguiram acerca da subjetividade humana, passaram a questionar as correntes dominantes até então (Psicanálise e Behaviorismo), inspirando novas formulações para o conceito de espiritualidade:

O foco passou a se concentrar no potencial humano de realização e nas buscas do sujeito visando ao próprio aperfeiçoamento. Essa ideia pode ser desdobrada em uma seguinte reflexão acerca das qualidades desse aperfeiçoamento pessoal. Por que, afinal, é chamado de espiritualidade tal aperfeiçoamento? A. H. Maslow, ao criar a pirâmide das necessidades humanas, coloca no topo delas as necessidades de realização, que incluem fatores como autonomia, criatividade, liberdade, espontaneidade e autenticidade na relação do sujeito consigo mesmo e com o outro. Fatores tais que reorientam a significação do próprio papel diante do mundo (também conhecida como busca de sentido para a vida) e o desenvolvimento da consciência empática, da qual derivam mudanças na qualidade de relacionamento com a alteridade. Essas qualidades passam a localizar o sujeito – e não mais no transcendente – o espaço do aperfeiçoamento do potencial humano. E seu caráter imaterial e incorpóreo (em oposição às necessidades de primeira ordem, que seriam as fisiológicas) configura a espiritualidade como interno ao ser humano. Dentro desta concepção mais recente, alguns autores têm distinguido espiritualidade, religiosidade e religião numa base de gradiente entre a força da institucionalização e o desligamento do vínculo institucional (Franco, 2013, p. 400).

Assim, conforme pontuado por uma de nossas entrevistadas (DC10/EM6), considerando a inegável presença da religião no contexto sociocultural brasileiro e mesmo local, torna-se tarefa da Educação a formação de sujeitos aptos a lidarem com as múltiplas manifestações oriundas das diversas tradições religiosas presentes neste cenário, ao que também podemos incluir as crianças oriundas de lares onde não existe qualquer cultura religiosa (ateus e agnósticos).

Considerando também a possibilidade de problemas que podem ser gerados a partir de uma “excessiva separação entre os conceitos de religião e espiritualidade”, desconsiderando a relação entre eles, conforme psicólogos voltados ao estudo do fenômeno religioso, Franco (2013) destaca que

Para Pargament, a religião estaria vinculada às instâncias de organização ritual e ideologia, ao passo que espiritualidade levaria em conta as dimensões afetivas, pessoais e experienciais. Entretanto, ele próprio (juntamente com Hill) alerta para o perigo de tornar independentes os conceitos de religião e espiritualidade, sem considerar suas relações. Dessa maneira, a separação conceitual excessiva poderia levar a uma “necessidade infundada de duplicação de medidas de avaliação”. Além disso deve-se considerar que “do ponto de vista experiencial, tão decisivo para o que chamamos de ‘espiritualidade’, as religiões são muito semelhantes. No que têm de profundamente humano, elas se encontram” A observação de Edênio Valle

complementa a visão indicada por Pargament (e Hill), das quais podemos concluir que, apesar das diferenças a serem consideradas, não há como separar totalmente espiritualidade, religião e religiosidade (Franco, 2013, p. 401)¹⁴⁶.

Deste modo, ao propor a discussão acerca da possibilidade de inserção da espiritualidade no contexto educacional infantil, compreendemos a potencialidade das Ciências da Religião como área do conhecimento, cujas características de pluralidade teórica e metodológica¹⁴⁷ a tornam pertinente para o debate, uma vez que, conforme pontuado por Passos e Usarki (2013, p. 24-25),

A Ciência da Religião, com suas sub-áreas e disciplinas, não nasceu por geração espontânea da história das ciências ou pelo esforço de intelectos geniais; ela foi sendo construída a partir de condições históricas modernas, quando a religião passou a gozar de legitimidade pública para além e para além das tradições cristãs até então hegemônicas, ao mesmo tempo em que as ciências abarcam sob suas regras metodológicas objetos humanos, dispensando os pressupostos clássicos da metafísica e da Teologia. Como as demais ciências, é fruto de uma sociedade que se estrutura sob os valores e as regras da autonomia de pensamento e que busca nas ciências os fundamentos claros e seguros de sua estrutura e funcionamento. A religião se torna, portanto, objeto da consciência comum da ciência moderna, objeto que vai sendo investigado pelos mais variados aspectos, desde as manifestações culturais diversas dos povos primitivos habitantes do novo mundo com os recursos da etnografia, até a busca de suas origens antropológicas, universais com as abordagens filosófica, Sociologia e antropológicas, desde os fenômenos contemporâneos de então até a história das tradições constituídas, desde os recônditos da alma e da espécie até as relações da religião com as práticas econômicas e políticas.

¹⁴⁶ Mais adiante a autora complementa afirmando que, “Portanto, em uma escala apenas didaticamente construída na qual considerariam as relações entre os termos, a religião seria o sistema que fornece o conteúdo simbólico, moral e ritual das crenças; a religiosidade seria a maneira como o fiel se apropria desse sistema próprio e independente de crenças, que passa pelo aperfeiçoamento de potências como a criatividade, liberdade, espontaneidade, autenticidade, dentre outros. Nesse sentido, a espiritualidade, como forma particular de sistema de crenças, pode apresentar inclusive uma desvinculação da ideia de Deus, podendo existir tanto em contextos religiosos quanto ateus” (Franco, 2013, p. 401).

¹⁴⁷ Embora nosso foco de estudo não esteja concentrado na discussão epistemológica, para fins de esclarecimento aos leitores desta pesquisa, pontuamos que, conforme Passos e Usarki (2013, p. 25): “[...] como em todas as ciências, a pluralidade teórica e metodológica compõem o que é denominado Ciência da Religião, o que se expressa nas disciplinas que a estruturam internamente, bem como pode especificar-se em cada uma delas. Como é sabido, as distintas nomenclaturas adotadas para designar o estudo científico da religião revela o jogo inevitável da unidade e da pluralidade, quando afirmam a unidade da abordagem e do objeto (Ciência da Religião), a unidade da abordagem e a diversidade do objeto (ciência das religiões), a diversidade da abordagem e unidade do objeto (ciências da religião) e ainda diversidade de ambos (ciências das religiões). Certamente, em cada uma dessas proposições é possível verificar diferentes explicitações epistemológicas, embora em todas elas estejam presentes a singularidade do dado religioso como princípio lógico elementar, sem o qual não seria possível identificar as próprias diversidades religiosas historicamente factíveis, assim como a singularidade do conhecimento científico que se distingue de outras formas de conhecimento”.

Além disso, ao considerarmos as particularidades que cercam o surgimento e a consolidação da infância, primeira fase da vida humana, também vinculada a sentimentos de ordem mítico-religiosa, conforme pontuadas por historiadores como Ariès (2018), podemos visualizar que, embora aparentemente os temas pareçam distantes, tanto a Ciência da Religião quanto a Educação Infantil, apresentam mais proximidade do que distância.

Embora até por volta do século XII as crianças na arte medieval fossem reproduzidas em retratos sem qualquer distinção dos adultos (exceto pela escala de menor tamanho), Ariès nos mostra como o surgimento do moderno sentimento de infância começou a partir da iconografia de anjos “adolescentes”, uma vez que eram retratados meninos já grandes ou recém saídos da infância, com fortes traços “arredondados” e “efeminados”, numa clara demonstração da tentativa dos artistas em sublinhar a distinção entre as crianças e os adultos no retrato. A partir da iconografia do Menino Jesus e da pequena Virgem Maria iniciou uma mudança:

O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e do culto a Maria. No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus-padre majestoso, apresentado pela *Theotókos*¹⁴⁸. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: em uma miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem dois braços em torno do pescoço de sua mãe e aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações (Ariès, 2018, p. 19).

Embora o autor pontue que este “sentimento” de maior ternura acerca da infância tenha permanecido restrito ao Menino Jesus até por volta do século XIV, este exemplo ilustra nosso argumento acerca da relação entre criança, infância e religiosidade, cuja vinculação à espiritualidade justifica a delimitação desta pesquisa no âmbito das Ciências da Religião.

Ainda que a Educação Infantil não ofereça o ensino religioso, compreendemos ser esta disciplina uma importante contribuição para pensarmos a inserção da espiritualidade no cotidiano da Educação Infantil numa perspectiva voltada para o desenvolvimento de habilidades internas e que despertem a potencialidade espiritual das crianças, formando-as de

¹⁴⁸ Cronologicamente o primeiro dos quatro dogmas marianos é o da maternidade divina de Maria. Desse dogma provém o sentido dos outros. A proclamação pública desta verdade de fé presente na vida eclesial já muito antes das controvérsias teológicas sobre o tema se deu no Concílio de Éfeso, no ano 431. Maria recebeu o nome de “*Theotókos*”, palavra grega que diz exatamente “Mãe de Deus”. Disponível em: <https://www.a12.com/academia/artigos/theotokos-a-mae-de-deus> Acesso em: 18 jan. 2023.

modo integral e possibilitando o combate à intolerância religiosa, ainda tão presente em nosso meio social e reproduzido no espaço escolar.

Se levarmos em conta ainda o quanto os jogos e brincadeiras, os principais meios de representação social na infância e veículos pelos quais as crianças reelaboram tudo que aprendem e atribuem significado para o mundo ao seu redor, é possível vermos que o brincar infantil possui significado espiritual, na medida em que é brincando que a criança atribui “sentido” não somente a si mesma, mas também à realidade que a cerca. Em outras palavras, tratando mais especificamente do jogo, Huizinga (2019, p. 5-6) coloca que

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.

Deste modo, ao aproximarmos as Ciências da Religião para pensar nas possibilidades de inserção da espiritualidade na Educação Infantil, falamos de “domínios” que em alguma medida compartilham de um lugar “comum”, o fenômeno religioso e seus múltiplos desdobramentos, possíveis tanto pela potencialidade humana de transcender em busca de sentido e significado, quanto pela pluralidade teórico metodológica da mencionada disciplina acadêmica para fornecer subsídios de interpretação e análise deste fenômeno que envolve a espiritualidade humana.

A partir da BNCC homologada em 2017, a Ciência da Religião torna-se a ciência de referência para o ensino religioso, logo, ainda que este componente curricular não esteja previsto como disciplina para a Educação Infantil, encontramos na proposta dele as bases para a implementação das 10 competências gerais propostas para toda Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

Conforme já discutido no decorrer deste trabalho, a educação dos cidadãos para este novo século precisa enfrentar os desafios relacionados à formação de sujeitos aptos a lidarem com a resolução de problemas cada vez mais complexos e para os quais são necessárias novas habilidades e competências para além da instrumentalização técnica e racional, e dentre estas habilidades, talvez a mais desafiadora de todas: uma unidade planetária em meio à diversidade cultural.

Poucos espaços expressam tanto esta diversidade como a escola com suas múltiplas pertencas religiosas, culturas de origem, adesões político-partidárias e ideológicas seja dos alunos ou dos funcionários. Tal realidade evidencia cada vez mais a necessidade de formar sujeitos aptos à convivência pacífica e respeitosa, considerando o “outro” numa perspectiva de alteridade, o que acreditamos ser possível a partir dos mesmos pressupostos que orientam o Ensino Religioso na proposta da BNCC, conforme exemplificado por Lurdes Caron e Lourival José Martins Filho (2020, p. 28-29):

Compreendemos que o componente curricular do Ensino Religioso lida com o conhecimento religioso numa perspectiva histórica e antropológica, e não com a doutrina de uma ou outra religião ou movimento religioso. Nessa perspectiva, numa leitura da Base Nacional Comum Curricular, entende-se que o Ensino Religioso busca contribuir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio à vida em sociedade (BNCC, p. 437).

Deste modo, mais do que a estruturação de uma “disciplina” para integrar a grade curricular na Educação Infantil, o exercício aqui proposto consiste em refletir sobre as diversas situações no cotidiano das instituições de Educação Infantil, onde as crianças possam experimentar de forma prática, relações mais humanas e solidárias, aprendendo a dividir o “espaço” com outras pessoas e, sobretudo, respeitar a todos(as) conforme suas origens familiares e pertencimentos religiosos (ou não) pois conforme pontuado por Sônia Itoz (2017, p. 225),

[...] são as relações humanas, os laços socioafetivos, no ambiente escolar da educação infantil, que preparam as condições organizadas cognitivamente para a interação entre a linguagem e pensamento. A criança vive o momento de sair do espaço da casa e do aconchego familiar para as condições concretas de novas descobertas, de um mundo diferente, que se amplia e instiga o imaginário e que se torna causador de aguçadas fantasias e representações. Esse clima todo de novos horizontes, possibilidades e relações vai estabelecendo imagens internas, olhares reconhecedores e dimensões articuladoras e cuidadoras do processo da teia da vida. O tempo/espaço da educação infantil é, portanto, onde a criança constrói sociabilidade e concomitantemente desenvolve a própria identidade. E quando colocada num ambiente acolhedor de suas curiosidades investigativas, de confiança frente as suas possibilidades e necessidades e de liberdade para as próprias expressões e elaborações, a criança fantasia, sonha, simboliza, inventa e representa recriando ambientes e relações.

Neste sentido, é possível compreendermos a importância da mediação docente nas diversas atividades realizadas no contexto da Educação Infantil, de modo a assegurar não

somente o aprendizado de “conteúdos” e habilidades específicas, mas proporcionar situações de interação que possibilitem às crianças a construção de conhecimentos diversos em momentos distintos, onde variadas práticas e expressões culturais sejam vivenciadas e assimiladas.

Considerando a importância do “brincar” como principal eixo de aprendizagem na Educação Infantil, as situações acima citadas podem ser vivenciadas a partir de variadas brincadeiras que compõem o repertório popular, possibilitando por meio de diversos espaços, gestos e movimentos a plena expressão corporal e artística que alimente o espírito e a mente das crianças além de promover vivências coletivas significativas.

Para Sônia Itoz (2017), seria no âmbito do Ensino Religioso na Educação Infantil o espaço para sistematização didática de conteúdos que

[...] são organizados a partir de um contexto local de vivências partilhadas pelas crianças, de simbologias e rituais presentes no calendário cultural e da escola. No entanto, os saberes pessoais e do contexto precisam ser tratados considerando o desenvolvimento cognitivo, a intencionalidade pedagógica e dado a eles um tratamento didático. Assim, a criança terá a oportunidade de confrontar-se e de ter acesso à base acadêmica dos conhecimentos históricos apreendidos, elaborados e organizados pelos seres humanos e com eles aprender e participar com sua própria intervenção sobre os mesmos. [...] o componente curricular ER, desenvolvido como trabalho pedagógico, abre assim horizontes para uma visão plural de mundo, de um olhar que respeita a diversidade e de percepção da riqueza das expressões humanas dadas nos contextos culturais [...] possibilita a criança estabelecer vínculos socioafetivos, conhecer religiosidades, desenvolver conceitos de vida, nascimentos, perdas, limites, mortes, e pós-morte [...] Na educação infantil, o ER é também espaço para as representações espontâneas, livres e sem juízo de valor de expressões do cultural-religioso do cotidiano das crianças, as que trazem de casa e de suas vivências. Esse é um espaço, se didaticamente aproveitado, de abertura e de condição dada para o diálogo com a diversidade de crenças [...] que fortalece os saberes e ainda leva a distinguir as especificidades de uma cultura localizada (p. 228).

Para tal empreitada, a formação docente para o exercício do Ensino Religioso a partir das Ciências da Religião precisaria integrar a política de formação iniciada e continuada que possibilitasse aos docentes a organização didática dos conteúdos fundamentados de maneira teórica e prática para compreender a espiritualidade das crianças, auxiliando-as no desenvolvimento desta por meio de uma abordagem pedagógica integrada e respeitando a individualidade de cada uma delas.

Docentes capacitados para o ER a partir do quadro teórico das Ciências da Religião são aptos para planejar e desenvolver pedagogicamente situações e atividades que potencializem uma compreensão mais abrangente e inclusiva das variadas tradições religiosas que compõem

o tecido social onde as crianças vivem algo relevante e promissor devido às particularidades que marcam esta fase da vida humana.

Durante os anos da Educação Infantil, as crianças começam a formar suas ideias sobre o mundo e a importância da espiritualidade em suas vidas, especialmente por meio de situações vivenciadas e, à medida em que elas expandem seus horizontes, podem desenvolver uma visão mais tolerante e respeitosa da diversidade ao conhecer diferentes tradições religiosas.

As Ciências da Religião podem contribuir para o desenvolvimento de um sentido de pertencimento nas crianças, uma vez que as tradições religiosas estudadas a partir dela podem proporcionar às pessoas um conjunto de valores, crenças e práticas que geralmente resultam no sentimento de “ser parte” de uma comunidade mais ampla. Logo, quando as crianças aprendem sobre a variedade de tradições religiosas, elas podem (ou não) encontrar uma que lhes ofereça um sentido de propósito e de significado.

Além disso, o estudo das tradições religiosas a partir das Ciências da Religião pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, capacitando a criança a lidar melhor com situações de estresse e ansiedade, auxiliando-as no desenvolvimento de formas mais saudáveis de expressar emoções.

Promover, desde a Educação Infantil, uma formação que ajude os sujeitos a pensar criticamente, demonstrando empatia e respeito pelas diferenças dos outros, envolve um trabalho onde as Ciências da Religião podem ser aplicadas para o desenvolvimento da espiritualidade infantil, por meio de variados instrumentos como contos, histórias, atividades artísticas e roda de conversa, capazes de auxiliar as crianças no aprendizado de valores, crenças e práticas de diferentes religiões.

Entretanto, no âmbito desta pesquisa, nos interessou investigar as possibilidades de inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil de forma “laica”, considerando que embora existam vinculações com as distintas tradições religiosas, partimos do pressuposto de que, no ambiente público, o enfoque mais abrangente e sem maior destaque a qualquer religião ou credo é o mais indicado.

Considerando aspectos como a capacidade de maravilhar-se ou o assombro diante da natureza, a música, o silêncio, a meditação, a apreciação do belo (artes), a questão de “Deus” e a abordagem de temas mais delicados como a realidade do adoecimento e da morte e os processos de luto (mais frequentes após a pandemia da Covid-19) potencializam o desenvolvimento da Inteligência Espiritual das crianças, auxiliando-as no trato consigo mesmas e a realidade onde estão inseridas. Tais aspectos encontram no quadro teórico das Ciências da Religião fundamentos para uma mediação docente eficaz.

Se tal desenvolvimento deve ou não ser conduzido a partir da disciplina Ensino Religioso, cabe aos sujeitos mais diretamente envolvidos com a educação e guarda das crianças: as famílias e a escola (que, neste caso, seriam os docentes) afirmarem ou não, bem como as diversas instâncias responsáveis pela discussão e elaboração das políticas públicas direcionadas a regular a Educação Infantil. Nossa discussão está circunscrita ao campo acadêmico objetivando apontar para os desafios da formação infantil de modo integral na contemporaneidade, o que envolve repensar os atuais modelos que não respondem mais às questões de nosso tempo.

Na atual BNCC, o Ensino Religioso, com oferta obrigatória e matrícula facultativa, segue previsto para o Ensino Fundamental, embora várias competências também apresentem condições de ser desenvolvidas desde a Educação Infantil, tais como a promoção do respeito às diferenças e a diversidade, conforme comentado por Matheus Oliva Costa e Fábio L. Stern (2020, p. 189):

[...] a visão do Ensino Religioso na BNCC é de que o estudo sobre religiões e filosofias de vida não religiosas nas escolas deve ser feito para fomentar o respeito entre os estudantes e o reconhecimento do que é estudado. Isso não significa que os alunos devem se converter a alguma religião, e nem mesmo deixar de ter a fé deles. A BNCC afirma que o Ensino Religioso “é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (Brasil, 2018, p. 46). Encaminha-se, assim, para uma maneira de desenvolver formas de **convivência mais saudáveis** e harmoniosas, propiciando uma **formação cidadã** numa sociedade que tem como realidade a **diversidade religiosa** (grifo nosso).

Ainda sobre a atual proposta do Ensino Religioso na BNCC, Gilbraz de Sousa Aragão (2020) pontua que

O Ensino Religioso que está se afirmando vem problematizar as relações de saberes e poderes de caráter religioso, não tem mais a ver com a expansão de Igrejas nem com a educação religiosa, mas com a formação cidadã [...] Trata-se de uma educação “sobre” a religião e “da” espiritualidade, que difere da educação “para” a prática religiosa, de competência das tradições de fé e vivências familiares [...] Partindo das vivências mais imediatas, o professor deverá colaborar para que a criança amplie e contextualize, aprofunde e teraputize a compreensão que traz dos diversos objetos de conhecimento, dentre eles as experiências religiosas e espirituais (p. 175-176).

Entretanto, conforme Marcus Vinicius de Freitas Reis (2016), o pluralismo “cristão” é o predominante no Brasil, ainda que os dados do Censo de 2010 (único instrumento oficial para aferição desta realidade até o momento) mostrem um discreto avanço de adeptos de outras

tradições religiosas, assim como os que se declaram sem religião, a realidade brasileira mostra até então que o catolicismo permanece sendo o “doador universal” de fiéis para as demais tradições religiosas, que em sua maioria deslocam-se dentro do próprio campo religioso do cristianismo.

Logo, apesar do imperativo legal quanto à laicidade e à promoção da diversidade, o desafio relacionado a este contexto permanece naquilo que denominamos como a “fronteira” entre o respeito às culturas de origem das crianças, em sua maioria oriundas de famílias cristãs, e a inclusão e o respeito às famílias que aderem a outras tradições fora do campo cristão, bem como aquelas oriundas de lares cujos pais se declaram sem religião¹⁴⁹, agnósticos ou mesmo ateus.

Tal tarefa, além de complexa, consiste num desafio ainda maior, considerando o cenário atual, marcado pela “efervescência” política e ideológica que ganha contornos cada vez mais dramáticos, no Brasil e no mundo, comprovados pelo acirramento da polarização em curso, com claras clivagens fundamentalistas de ambos os lados e “atravessado” pela esfera religiosa cada vez mais presente no cenário público e político (sobretudo no Brasil)¹⁵⁰.

Para além da defesa quanto à total retirada ou permanência destes agentes na vida pública e política, uma vez que a ninguém é “vedada” a participação ou atuação na sociedade, acreditamos que a tarefa reside na reflexão e busca pela construção de novas formas de convivência, marcadas pelo respeito aos princípios democráticos da República, que incluem tanto a esfera individual quanto a coletiva.

No tocante à Educação, o espaço escolar ganha ainda mais proeminência como instância capaz de mediar tal situação por meio da formação integral de cidadãos conscientes da complexa trama social que marca o contexto cultural brasileiro. Considerando a Educação Infantil e os recentes debates em torno dos limites da atuação estatal e o direito dos pais quanto

¹⁴⁹ Segundo Reis (2020, p. 161), “Os sem religião não necessariamente são ateus ou agnósticos. Este grupo representa aqueles indivíduos que não possuem uma filiação institucional religiosa. São indivíduos que podem ter práticas e crenças religiosas vivenciadas nas suas vidas particulares sem o vínculo com alguma igreja ou denominação religiosa”.

¹⁵⁰ Segundo Peter Berger (2017, p. 34), “O fundamentalismo é um esforço para restaurar a certeza ameaçada. O termo é geralmente aplicado a movimentos religiosos, mas é importante compreender que há muitos fundamentalismos seculares – políticos, filosóficos, estéticos e mesmo culinários (como no caso de alguns vegetarianos) ou atléticos (como na fidelidade a um determinado time esportivo). Praticamente qualquer ideia ou prática pode se tornar o fundamento de um projeto fundamentalista, em níveis muito diferentes de sofisticação, como, por exemplo, nas semelhanças e diferenças entre um teórico marxista e um fanático crente na redução de peso. Além disso, o projeto pode consistir e voltar a uma certeza (real ou imaginária) do passado (p. ex., o catolicismo tradicional) ou em olhar com uma postura de segurança para o futuro (como no caso da maioria dos movimentos revolucionários modernos). Em outras palavras, há fundamentalismos reacionários e progressistas”.

à educação de seus filhos(as) conforme suas crenças, conforme já mencionamos em outra ocasião (Figueirêdo, 2018, p. 231), Berger (2017) pontua que

Sem surpresa, durante um longo tempo as escolas foram os principais campos de batalha nas disputas de fronteiras entre o discurso secular e o discurso religioso. Esta foi uma revolução inevitável à medida que a educação universal e compulsória foi estabelecida em todos os Estados modernos, a partir do século XIX - primeiramente nas escolas primárias, depois se estendendo as secundárias. Há poucos direitos humanos tão próximos do coração da maioria das pessoas como o direito de criar os seus filhos de acordo com seus próprios valores. Este interesse foi diretamente tocado quando o Estado obrigou os pais a mandar os seus filhos para as escolas aprovadas pelo Estado, frequentemente providas de professores indiferentes ou hostis à religião dos pais. Em muitos casos, a disputa sobre o lugar da religião nos currículos escolares tinha um componente étnico, em que as divisões religiosas correspondiam às divisões étnicas [...] A educação moderna, especialmente nas ciências naturais e na matemática, dá necessariamente lugar de destaque a um discurso secular, “como se Deus não existisse”, levando as instituições religiosas e os crenes comuns a resistir à intrusão desta secularidade na estrutura da relevância da religião e seu lugar na vida pública (p. 152-153).

As reações ao cenário descrito ganham cada vez mais expressão em iniciativas controversas como a prática do *homeschooling*¹⁵¹ (ensino domiciliar) que embora tenha a adesão de famílias não religiosas, concentra uma significativa parte das que aderem a uma confissão religiosa, conforme mencionado por Barbosa (2016) ao analisar os argumentos, tanto contrários, como os favoráveis a esta prática educacional em artigo sobre o tema.

Para além dos questionamentos políticos e sociais relacionados ao princípio de uma educação para todos indistintamente (embora neste sentido, a autora ressalte a incoerência em argumentar contra o ensino domiciliar e ao mesmo tempo permitir a oferta das escolas privadas) a laicidade estatal e as possíveis repercussões advindas da normatização do ensino domiciliar, são destacadas uma vez que,

Tal preocupação baseia-se nos dados relacionados à população que escolhe ensinar os filhos em casa na América do Norte e os dados incipientes sobre as famílias no Brasil (VIEIRA, 2012) ao revelarem a existência de grande quantidade de famílias religiosas, apesar da crescente diversidade de grupos que adotam o *homeschooling*, assim como suas diferentes e variadas motivações (ROTHERMEL, 2003). Essa constatação incentiva o debate sobre as implicações do uso de recursos financeiros dos cofres públicos para

¹⁵¹ Segundo Barbosa (2016, p. 154): “Reconhecido legalmente e praticado em cerca de 63 (sessenta e três) países diferentes, o *homeschooling* tem se revelado um fenômeno crescente em diferentes regiões (VIEIRA, 2012). Segundo dados recentes da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)², cerca de 2.500 famílias são praticantes do *homeschooling* no Brasil. Esta temática se difunde no país com ampla divulgação da imprensa sobre casos de famílias brasileiras que enfrentam problemas com a Justiça pela decisão de retirarem os filhos da escola”.

subsidiar a escolha de alguns pais pelo ensino de caráter confessional para os filhos, e também sobre a possibilidade de se legalizar o direito de famílias fundamentalistas optarem pelo ensino em casa com o objetivo de isolamento social dos filhos, afastando-os de comportamentos e visões diferentes de sua religião, prejudicando assim a formação desses enquanto indivíduos e cidadãos pertencentes a uma coletividade. Tais implicações, apesar de relevantes em caso de normatização do homeschooling no país, também se confrontam com o argumento da possibilidade de existência do ensino privado como opção para as famílias brasileiras (Barbosa, 2016, p. 163-164).

Compreendendo a complexidade envolvida na realidade dos fatos e considerando a existência de “fundamentalismos” em curso (para além da esfera religiosa, conforme destacamos na nota de rodapé 151, página 233), cabe refletirmos em que medida a formação integral e multidimensional no âmbito da Educação Infantil, contemplando o desenvolvimento da inteligência espiritual das crianças, contribui para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as diferenças que marcam o atual cenário sociocultural brasileiro, conforme discutimos no último tópico deste capítulo.

5.3 Inteligência espiritual, transdisciplinaridade e a formação integral na infância

Os estudos sobre a inteligência espiritual começaram a ganhar destaque a partir da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner em 1983, conforme já mencionamos anteriormente, e, dentre as “inteligências” que ganharam mais popularidade, destacamos a “emocional”, posteriormente introduzida por Daniel Goleman em 1997. Entretanto, o conceito de inteligência espiritual conforme é abordado na atualidade foi introduzido por Danah Zohar e Ian Marshall no início do ano 2000.

Embora os autores acima citados sejam ambos considerados os principais neste campo de estudo, a partir da publicação da obra “QS: Inteligência espiritual”, é importante salientarmos que o termo “inteligência espiritual”¹⁵² foi cunhado pela filósofa, física e professora de Oxford, Danah Zohar no livro “Religando o cérebro corporativo”¹⁵³, publicado em 1997, na qual ela parte do pressuposto que

As estruturas corporativas, assim como a estrutura física e biológica do cérebro humano, operam a partir de um de três sistemas individualmente distintos, mas intrinsecamente inter-relacionados: mental, emocional e espiritual. As organizações mais saudáveis, tal como as mentes mais

¹⁵² No original: “spiritual intelligence”

¹⁵³ No original: ReWiring the Corporate brain: Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations (Religando o cérebro corporativo: usando a nova ciência para repensar como estruturamos e lideramos as organizações).

saudáveis, aprendem a responder e a adaptar-se a estímulos externos através de uma união bem integrada das três estruturas, em vez de uma abordagem única e rígida. Os modelos de negócios, no entanto, negligenciam principalmente os componentes emocionais e espirituais nas suas operações, colocando ênfase na eficiência, nos resultados e em outras qualidades prontamente associadas apenas à estrutura mental. Com apenas um terço do cérebro empresarial utilizado, os restantes dois terços apresentam uma vasta reserva de ideias e oportunidades para responder criativamente às exigências diárias da vida empresarial. *Rewiring the Corporate Brain* oferece uma nova maneira de pensar, liderar e estruturar organizações para uma transformação fundamental. Demonstra como as pessoas devem mudar o pensamento por detrás do seu pensamento - ou seja, religar as estruturas do cérebro empresarial - para funcionarem de forma mais plena e alcançarem uma mudança organizacional genuína e fundamental. Escrito para gerentes de todos os níveis, *Religando o Cérebro Corporativo* segue a liderança do quantum, do caos e das mais recentes ciências do cérebro para oferecer alternativas práticas, acessíveis e inspiradoras às estruturas tradicionais em design, prática e implementação corporativa.¹⁵⁴

Embora tenha sido inicialmente proposto no âmbito de estudos direcionados ao mundo corporativo, e alvo de controvérsias também por isso (além do fato de muitos criticarem a impossibilidade de “aferição” desta inteligência, considerada muito “subjetiva”) outros autores importantes que contribuíram para o desenvolvimento do conceito de inteligência espiritual incluem Robert Emmons em 1999 e vários outros autores até 2013, conforme nos mostra Roque Rodrigues Antunes e Ana Paula Silva (2015) cujo trabalho de “mapeamento bibliográfico” acerca do tema afirma que,

Apesar de Gardner (1995) não assumir a inclusão da inteligência espiritual na sua teoria das inteligências múltiplas, um conjunto de teóricos e investigadores tem vindo a defender o seu reconhecimento como um tipo autónomo de inteligência humana (Emmons, 1999 e 2000; Zohar & Marshall, 2004; Nasel, 2004; King, 2008; Amram, 2009; Torralba, 2010; Albertini, 2012; Geary III, 2013) (Antunes; Silva, 2015, p. 37).

¹⁵⁴ Contracapa do texto original: Corporate structures, like the physical and biological structure of the human brain, operate from one of three individually distinct but intricately interrelated systems: mental, emotional, and spiritual. The healthiest organizations, like the healthiest minds, learn to respond and adapt to external stimuli through a well integrated union of all three structures rather than a single, rigid approach. Business models, however, primarily neglect emotional and spiritual components in their operations, placing emphasis instead on efficiency, results, and other qualities readily associated with the mental structure alone. With only one-third of the corporate brain utilized, the remaining two-thirds present a vast reserve of ideas and opportunities for responding creatively to the daily demands of corporate life. *Rewiring the Corporate Brain* offers a new way to think about, lead, and structure organizations for fundamental transformation. It demonstrates how people must change the thinking behind their thinking - i.e., rewire the structures of the corporate brain - to operate more fully and achieve genuine fundamental organizational change. Written for managers at all levels, *Rewiring the Corporate Brain* takes its lead from quantum, chaos, and the latest brain sciences to offer practical, accessible, and inspiring alternatives to traditional structures in corporate design, practice, and implementation. Disponível em: *Rewiring the Corporate Brain: Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations* | Amazon.com.br Acesso em: 22 jan. 2024.

Dentre os autores acima mencionados, destacamos o filósofo e Teólogo Torralba (2012, 2013), que além de publicar livro abordando a temática, também dedicou uma obra específica para discutir a inteligência espiritual infantil, motivo pelo qual nos filiamos ao conceito de inteligência espiritual a partir de suas obras. É importante notar que a inteligência espiritual é um campo de estudo em constante evolução, com novas pesquisas e descobertas sendo feitas regularmente.

Neste sentido, podemos citar ainda John D. Mayer (2009), Kate Adams, Rebecca Bull & Mary-Louise Maynes (2015), Jennifer Mata-McMahon (2019) e Barbara Kimes Myers (2013), ambas as autoras tratando especificamente da espiritualidade das crianças. Em geral, a inteligência espiritual é vista como uma capacidade de compreender, ler por dentro o sopro vital, o que anima, fonte de vida e de energia. As dificuldades relacionadas com a definição do conceito, segundo Fidelis, Formiga e Fernandes (2023, p. 3), seriam que,

Apesar do número crescente de estudos sobre o tema, defini-lo é uma tarefa desafiadora. Segundo C. Bauman (2009), a falta de consenso entre os autores, seja no campo da filosofia, da psicologia, enfermagem ou dos negócios, é responsável por uma certa confusão que compromete o entendimento sobre o assunto. Já Carr (1986) e Koenig *et al.* (2012) acreditam que essa dificuldade de conceituar espiritualidade tem sua origem nas diferenças culturais de cada pensador. O sentido sobre o que é espiritual sofre o impacto dos valores pessoais, familiares, intelectuais, históricos e culturais de cada indivíduo e grupo social, tendo diferentes significados em diferentes contextos. Os caminhos mais comumente escolhidos para conceituar o constructo tendem a referir-se aos princípios que expressam a ideia de que o ser humano possui uma consciência profunda e ampliada da realidade. Essa consciência o conduz para a busca de sentido e significado na própria vida e na vida de todos os seres do planeta. As ideias estão associadas ao desenvolvimento ou ao reconhecimento das dimensões transcendentais e imateriais da existência, aos valores mais elevados e à relação com um ser divino, que é nomeado de muitas formas diferentes, como, por exemplo, Deus(a), Alá, Shiva, Universo ou Verdade Absoluta (Dein et al., 2012).

Para Torralba (2013), a inteligência espiritual é uma capacidade “universal”, comum a todo ser humano, sendo o que de fato nos distingue dos demais seres vivos:

Todo ser humano, para além de suas características externas ou internas, possui este tipo de inteligência e, embora possa achar-se em graduações muito diferentes quanto ao seu desenvolvimento, toda pessoa tem dentro de si a capacidade de buscar a integração de seu ser com uma realidade mais ampla que a sua e, ao mesmo tempo, dispõe da capacidade para encontrar um caminho para tal integração. O próprio da dimensão espiritual é a saída de si, a penetração na estrutura das coisas. É o que permite o fluir, permite que a pessoa se desprenda de si mesma e se entregue. A vida espiritual não é fechamento, intransigência [...] É bem ao contrário, fluidez, doação e abertura [...] a vida espiritual é profundidade, movimento rumo ao desconhecido, interesse pelo que está oculto, pelo que é invisível aos olhos (p. 46-47).

Logo, para Torralba, as pessoas desenvolvidas espiritualmente possuem características tais como “visão panorâmica” e sempre buscar “ir a fundo” e não se contentar com o que está aparente, um movimento que lhes permite enxergar melhor e com isso descobrir novos elementos e propriedades bem como novos níveis de realidade que em geral passam despercebidos e, mais ainda,

A inteligência espiritual nos move a elaborar questões existenciais e a viver experiências que transcendem os limites habituais dos sentidos, e conectam com o fim último da realidade e nos aproximam da descoberta do verdadeiro potencial de cada um. É uma espécie de dinamismo que nos move para buscar a plenitude, o perfeito desenvolvimento de todo nosso ser, a profundidade e o sentido do que fazemos, padecemos e vivemos. Ela se expressa em uma profunda aspiração por uma visão global da realidade que traga integração, transcendência e sentido à existência. Esta inteligência ocupa, dentro da unidade da natureza humana, um lugar central e preponderante. É ela quem dá ao todo caráter de personalidade e da autêntica individualidade, quem faz com que todos os extratos estejam impregnados deste caráter (Torralba, 2013, p. 48).

Passível de desenvolvimento desde a infância, a inteligência espiritual não é uma potencialidade restrita ao mundo adulto, conforme discutido por Torralba na obra *Inteligencia espiritual em los niños* (2012). Neste livro, o autor reforça sua crença no potencial da inteligência espiritual como uma modalidade de inteligência comum a todos os seres humanos e que junto com as inteligências emocional, social e intrapessoal possibilitam uma série de operações transcendentais, viabilizando o alcance do bem-estar integral da pessoa.

Para Torralba, é necessário que se trate a inteligência espiritual no contexto do mapa das Múltiplas Inteligências proposto por Howard Gardner, e não de forma isolada das demais inteligências. Mais do que beneficiar o desenvolvimento de uma vida religiosa, a busca pelo desenvolvimento da inteligência espiritual é capaz de promover o desenvolvimento da vida como um todo seja no âmbito pessoal, secular ou profissional. Ao defender o crescimento da associação entre a inteligência espiritual e o mundo dos negócios, o autor afirma que apesar da aparente desconexão, os temas são mais próximos do que aparentam.

Embora o chamado *management* tenha no imaginário social coletivo uma associação mais imediata com o lucro, desempenho e performance numa perspectiva materialista e ligada ao mercado, e o termo espiritual seja mais associado a algo “fora da vida mundana”, ao monástico, transcendental e divino, Torralba afirma que estas são ideias simplistas e falsas pois,

Se você for honesto, minimamente, na riqueza do universo espiritual e na arte de dirigir e governar pessoas, você percebe a profunda conexão que existe entre ambas as esferas. A inteligência espiritual nos capacita, entre outras

operações, a nos distanciar da realidade, a elaborar fins, a fazer avaliações e nos perguntar sobre o propósito (missão) de nossa existência. Esse conjunto de operações é essencial na vida pessoal, mas também é essencial na arte de dirigir e administrar organizações, sejam elas culturais, sociais, econômicas ou políticas (Torralba, 2012, posição 76 do kindle)¹⁵⁵.

Entretanto, o foco de sua mencionada obra reside em discutir as possibilidades formativas relacionadas ao desenvolvimento da inteligência espiritual nas crianças pequenas, e assim contribuir, ainda que modestamente, para que os docentes que atuam na primeira infância ampliem o horizonte educativo em direção à potencialidade da espiritualidade, uma vez que Torralba (2012) está convencido de que o nosso futuro como humanidade depende diretamente das próximas gerações e do modo como estas serão formadas.

Para Torralba, uma educação integral precisa incluir o desenvolvimento da inteligência espiritual, e conforme seu relato, o interesse pela temática tem crescido nos últimos anos, algo percebido por ele durante viagens e palestras, seja em escolas, seja em associações de pais,

Mesmo os mais avessos ao mundo espiritual foram capazes de reconhecer que essa dimensão desempenha um papel essencial no desenvolvimento mental, emocional, social e físico das crianças. Eles entenderam a ligação entre inteligência emocional, social, intrapessoal e espiritual e a necessidade de educá-la para alcançar o desenvolvimento ótimo da pessoa. Ao longo dessas viagens e encontros, cheguei a conclusão de que todos os agentes educacionais querem, para além das crenças pessoais, dos estilos educacionais e das diferentes e legítimas opções políticas, que as crianças recebam uma educação de qualidade, uma formação integral que lhes permita enfrentar os grandes desafios e mudanças que estão por vir neste século. Alguns por convicção, outros pelos benefícios dele derivados, consideram que o estímulo da inteligência espiritual, emocional e social é decisivo para o crescimento harmonioso da criança (Torralba, 2012, posição 110 e 113 do kindle)¹⁵⁶.

¹⁵⁵ No original: “Si uno ahonda mínimamente, en la riqueza del universo espiritual y en la arte de dirigir y de gobernar personas, percibe la profunda conexión que existe entre ambas esferas [...] la inteligencia espiritual nos faculta, entre otras operaciones, para tomar distancia de la realidad, para elaborar fines, para realizar valoraciones y para preguntarnos por el fin (la misión) de nuestra existencia. Este conjunto de operaciones son esenciales en la vida personal, pero también lo son en el arte de dirigir y de administrar organizaciones, ya sean de carácter cultural, social, económico o político” (Torralba, 2012, posición 76 do Kindle).

¹⁵⁶ No original: “Incluso los más reacios al mundo de lo espiritual fueron capaces de reconocer que esta dimensión desempeña un papel esencial en el desarrollo mental, emocional, social y físico del niño. Entendieron el vínculo que existe entre la inteligencia emocional, social, intrapersonal y espiritual y la necesidad de educarla para alcanzar un desarrollo óptimo de la persona. A lo largo de estos viajes y encuentros, he llegado a la conclusión de que todos los agentes educativos, más allá de las creencias personales, de los estilos educativos y de la distintas y legítimas opciones políticas, que los niños reciban una educación de calidad, una formación integral que los faculte para enfrentarse a los grandes retos y cambios que se avecinan en este siglo. Algunos por convicción, otros por los beneficios que se derivan de ellas, consideran que la estimulación de la inteligencia espiritual, emocional y social es determinante para el crecimiento armónico del niño” (Torralba, 2012, posición 111 e 113 do kindle).

Tal como as demais inteligências, a espiritual é desenvolvida de modo progressivo e a educação dela deve observar cada fase do desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos alvo do processo educacional. Por meio desta educação (espiritual), Torralba acredita ser possível ultrapassar o “analfabetismo espiritual” que ele identifica no mundo educacional na atualidade que, junto com os outros dois analfabetismos¹⁵⁷, consistem num grave problema a ser enfrentado no processo formativo de crianças, adolescentes e jovens de um modo geral.

O analfabetismo espiritual consiste na incapacidade de distanciar-se da realidade para refletir acerca do sentido da própria vida, seus valores e sistema de crenças pessoais, assim como sentir-se parte de um todo. Logo, considerando a importância dos primeiros anos de vida e o quanto o período da infância é determinante para as demais etapas da vida (adolescência, juventude, idade adulta e mesmo a velhice), é necessário estimular adequadamente toda potencialidade infantil, de modo a fazer bom proveito desta fase da vida em que as crianças estão mais “permeáveis” e sensíveis a todos os estímulos externos (Torralba, 2012, posição 164 do kindle).

Se por um lado a sociedade em geral vem demonstrando maior interesse nas crianças e com os cuidados relacionados a elas, mesmo diante dos desafios relacionados a estes cuidados, por outro lado, Torralba (2012) identifica uma desorientação quanto à educação de alguns aspectos da personalidade infantil. Tal situação pode ser explicada, dentre outros fatores, por uma perspectiva de “devir” associada às crianças, como se elas não fossem desde “agora” cidadãos de direitos e plenos em suas potencialidades, motivo pelo qual concentram-se mais esforços no “futuro” cidadão que ela irá se tornar.

Entretanto, considerando que a criança é muito mais do que uma promessa de futuro, ou um simples projeto deste, é preciso enxergá-la em sua plenitude, sujeito de direitos, apto em todas as suas potencialidades e inteligências e, portanto, como qualquer indivíduo, a criança também é chamada a dar sentido à sua vida e a construí-la como um projeto “único”, “irrepetível” e “livre”. Para isso, é necessário romper com as marcas construídas historicamente quanto à forma como as crianças são vistas (Torralba, 2012).

Em outras palavras, Aires (2013, p. 32), ao referenciar a obra de Ariès (2011), aborda esta realidade ao comentar a iconografia de Merian, intitulada *Tabula Cebetis* que retrata a criança como um ser entre este e o outro mundo aguardando o tempo de “entrar no mundo”, conforme a imagem a seguir:

¹⁵⁷ Segundo o autor, os outros dois seriam o “analfabetismo emocional” e o “analfabetismo intrapessoal”.

FIGURA 3 - Tabula Cebetis



Fonte: Ariès (2011) *apud* Aires (2013, p. 32).

Entretanto, para formar crianças de modo integral e com plena autonomia, Torralba (2012) afirma que é necessário educá-las para conhecer a si mesmas, para que assim vivam de maneira autêntica e com capacidade de regular bem suas vidas, desde o início dela quanto ao “eu pessoal”, e o eu para além do “ego” e que as transcenda. Para isso, a tarefa que está colocada para os docentes e pais é a de construir maior abertura para tratar da dimensão espiritual com as crianças, algo que em geral ainda permanece um “tabu” para muitos pais e professores.

Para superar os desafios do atual contexto, com novas demandas e um volume cada vez maior de informações circulando em meio aos avanços das novas tecnologias digitais, a educação das crianças numa perspectiva holística precisa enfrentar as grandes questões existenciais e por vezes “impertinentes” feitas por elas (conforme a visão do adulto). O trabalho de filosofar com elas e estimulá-las a pensar acerca das grandes questões de sua vida, tais como a morte, dentre outras, envolve por vezes o resgate da própria “Teologia”, como possível desde a infância e sem necessariamente atribuir a isso uma conotação exclusivamente confessional e/ou religiosa (Torralba, 2012).

Mesmo reconhecendo a possibilidade de desenvolver a inteligência espiritual desde os primeiros anos da infância, independente de qualquer religião, Torralba (2012) pontua que o “deserto espiritual” verificado no atual contexto pós-moderno ocidental vem ao longo dos últimos anos corroendo paulatinamente as diversas referências acerca das tradições religiosas, sejam elas quais forem.

Com a perda dos “antigos “rituais” e práticas religiosas de modo mais formal, as crianças acabam sendo privadas dos aspectos simbólicos e reflexivos contidos nos diversos livros sagrados das diversas tradições religiosas, perdendo assim importantes referenciais, além de não distinguirem entre o “sagrado” e o “profano”. A capacidade de contemplação, meditação ou um mesmo um “sentido de reverência perante o Absoluto” assim como o sentimento de gratidão pela existência também são afetados.

Embora pontue o quanto a ausência de referenciais oriundos das mais distintas tradições religiosas possa impactar negativamente o desenvolvimento da espiritualidade infantil, Torralba (2012, 2013) não vincula esta capacidade à vivência de rituais ou a uma prática religiosa; antes, ele afirma:

Como tentei mostrar em *Inteligência Espiritual*¹⁵⁸, a espiritualidade não se expressa apenas na eloqüente linguagem das grandes tradições religiosas do mundo. Há uma espiritualidade que nasce, cresce e se desenvolve dentro das tradições religiosas, que se nutre das palavras, um corpo de símbolos e rituais que emergem de uma tradição religiosa, mas também há uma espiritualidade anarquista que se articula e se desenvolve para além das tradições religiosas. Define-se como uma espiritualidade sem Deus, sem Igreja, sem dogmas, hierarquias [...] um passeio na floresta em uma tarde de outono pode ser uma atividade espiritual, até porque é uma forma de sair da rotina, da multidão, e se deixar inspirar pela altura e idade das árvores e pelos processos da natureza, que transcendem em muito a escala humana (Torralba, 2012, posição 248 do Kindle)¹⁵⁹.

Ou seja, a questão levantada por Torralba diz mais respeito à ausência de referenciais e a certa “desorientação” causada não somente pelos efeitos da secularização e enfraquecimento das instituições religiosas, mas, sobretudo, pela não “substituição” dos antigos modelos referenciais e práticas por novos ritos que possam capacitar as crianças e jovens a lidar com o que ele classifica como sendo o “darwinismo” do mercado, onde “vale tudo” desde que se consiga “entrar” na engrenagem.

¹⁵⁸ Livro *Inteligência Espiritual*, que, segundo o autor foi publicado inicialmente em janeiro de 2010 na editorial Plataforma e que, segundo o autor, o surpreendeu quanto à recepção do público, tanto o especializado na temática quanto o não especializado, responsável pelo alcance de sua quarta edição em apenas um ano e meio.

¹⁵⁹ No original: “Como traté de mostrar e *Inteligencia espiritual*, la espiritualidad no se expresa únicamente en le elocuente lenguaje de las tradiciones religiosas del mundo. Existe una espiritualidad que nasce, crece y se desarrolla en el seno de las tradiciones religiosas, que se alimenta de unas palabras, un cuerpo de símbolos y de rituales que emergen de una tradición religiosa, pero también existe una espiritualidad ácrata que se articula e desarrolla allende las tradiciones religiosas. Se define a sí misma como una espiritualidad sin Dios, sin iglesia, sin dogmas, sin jerarquías [...] Un paseo por el bosque en una soleada tarde de otoño puede constituir una actividad espiritual, aunque sólo sea porque es una manera de alejarse de casa y de la rutina, del mundanal ruido, y dejarse inspirar por la altura y por edad de los árboles y por los procesos de la naturaleza, que trascienden en mucho la escala humana (Torralba, 2012. Posição 248 do kindle).

Portanto, para estimular e dar “vida” à inteligência espiritual das crianças, capacitando-as a refletir profundamente sobre suas vidas e a valorizar o necessário silêncio que envolve tal atividade, a espiritualidade

Não deve ser vista como uma esfera separada do mundo, como um universo paralelo que nunca se cruza com o nosso universo cotidiano. Ao contrário a espiritualidade se expressa e se manifesta nos meandros da vida secular (Torralba, 2012, posição 251 do kindle).

Considerando a complexidade de tal tarefa, encontramos em autores como Morin (2005, 2011a, 2011b), Nicolescu (2001, 2015) e Moraes (2015) uma alternativa metodológica para a formação espiritual das crianças, a partir da abordagem transdisciplinar cuja proposta para o trato do conhecimento não se restringe ao âmbito das “disciplinas” isoladamente, nem tampouco a partir da união de todas elas, antes, considera o que está entre e para além destas.

Mais do que nunca, a necessária formação de laços entre as diversas disciplinas traduz-se pela interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, surgidas na metade do século XX. Para melhor compreensão, destacamos a seguinte distinção entre os termos por vezes confundidos:

QUADRO 16 - Abordagens metodológicas

<p>PLURIDISCIPLINARIDADE: diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.</p>
<p>INTERDISCIPLINARIDADE: refere-se a transferência de métodos de uma disciplina para outra podendo ser de três graus: aplicação, epistemológico e de geração de novas disciplinas.</p>
<p>TRANSDISCIPLINARIDADE: visa a unidade do conhecimento, pois como indica o prefixo "trans" diz respeito aquilo que está ao mesmo tempo entre e através das diferentes disciplinas.</p>

Quadro elaborado pela autora.
Fonte Basarab Nicolescu (2001).

Conforme pontuado por Nicolescu (2001), o fato da transdisciplinaridade ser a única das três abordagens cujo objetivo consiste na “compreensão do mundo presente” através da unidade do conhecimento, ela consiste na melhor alternativa para empreender a necessária

transformação no ensino, ainda que, do ponto de vista do pensamento clássico, ela simplesmente seja um absurdo.

Isso porque, diferente da abordagem clássica do pensamento, o paradigma da complexidade nos permite compreender a realidade a partir de novos parâmetros. Se antes a realidade era compreendida somente a partir de um nível, o que mudou a partir das descobertas da física quântica foi que se passou a considerar os diferentes níveis de realidade, conforme nos mostra Nicolescu (2015):

Real designa aquilo que é, enquanto Realidade conecta-se à resistência em nossa experiência humana. O “Real”, por definição, é para sempre uma incógnita; “Realidade” é acessível ao nosso entendimento. Por “nível de Realidade”, designo uma série de sistemas invariáveis sob certas leis gerais (no caso de sistemas naturais) e determinadas regras e normas (no caso de sistemas sociais). Dois níveis de Realidade são diferentes caso ocorram, durante o trânsito de um para outro, quebra nessas leis, regras e normas e um rompimento em conceitos fundamentais (como, por exemplo, causalidade). Haveria aí, portanto, uma descontinuidade na estrutura dos níveis de Realidade (p. 36).

Considerado um dos maiores “impactos” culturais da chamada revolução quântica, a compreensão dos níveis de realidade colocou em cheque o “dogma filosófico” contemporâneo da existência de um único nível de realidade, introduzindo assim uma nova compreensão acerca do princípio da relatividade onde,

[...] nenhum nível de Realidade constitui um local privilegiado de onde se pode compreender todos os outros níveis de Realidade. Um nível de Realidade é aquilo que é por conta da existência de todos os outros níveis ao mesmo tempo. Esse Princípio de Relatividade é o que origina uma nova perspectiva sobre religião, espiritualidade, política, arte, educação, história e sociedade. Quando nossa perspectiva a respeito do mundo modifica-se, muda-se o mundo (Nicolescu, 2015, p. 36-37).

Deste modo, abre-se uma nova perspectiva para a compreensão do conhecimento como algo sempre em “aberto”, ao mesmo tempo exterior e interior a nós, conforme validado pelos estudos do universo e do ser humano (Nicolescu, 2015, p. 38). Considerando a “incompletude” das leis gerais que regem uma determinada realidade, é possível considerar ainda a possibilidade de descobrirmos contradições na teoria que rege um determinado nível da realidade: “deve-se postular, ao mesmo tempo, A e não A” (p. 39).

O autor alerta para a dificuldade envolvida nesta tarefa, uma vez que fomos forçados por uma lógica científica onde não existe espaço para contradições¹⁶⁰. No entanto, o que ele denomina como sendo o “terceiro incluído” (termo representado pelo T), foi demonstrado como

¹⁶⁰ Conforme nos mostra Nicolescu (2015, p. 39), a lógica clássica está fundamentada em três axiomas: “1. O axioma da identidade: A é A. 2. O axioma da não contradição: A não é não A. 3. O axioma do terceiro excluído: não existe nenhum termo T (“T” de “terceiro”) que é ao mesmo tempo A e não A.

possibilidade matemática por Stéfane Lupasco (1900-1988). A partir desta possibilidade Nicollescu (2015) explica que,

A fim de obter uma imagem clara do significado do terceiro incluído, permitamos representar os três termos da nova lógica – A, não A e T – e suas dinâmicas associadas através do triângulo, no qual uma das vértices está situada em um nível de Realidade e as demais em outro. O meio incluído é, na verdade, um terceiro incluído. Caso permaneçamos em um único nível de Realidade, toda manifestação parece um embate entre dois elementos contraditórios. A terceira dinâmica, aquela do estado-T, é exercida em um nível de Realidade distinto, onde aquilo que percebemos como desunido está, de fato, unido; aquilo que parece contraditório é percebido como não contraditório (p. 39).

Como resultado desta nova perspectiva, Moraes (2015) destaca as possibilidades de compreensão dos sujeitos em formação, a partir da adoção do paradigma da complexidade como subsídio para uma metodologia transdisciplinar, cuja “atitude epistemológica” resulta em maior abertura à construção do conhecimento e assegura um espaço de “interconexão disciplinar” capaz de promover uma nova educação, “intercrítica e intercultural”:

Algo que nos ajuda a compreender não só que o ser humano, em sua multidimensionalidade, escapa a todo recorte de natureza disciplinar, mas também que a educação, como ação transformadora das diversas dimensões constitutivas da vida, acontece a partir da integração do que ocorre nos mais diferentes níveis de materialidade do objeto, seja ele de natureza física, biológica, social, seja de natureza cultural, psicológica e espiritual (posição 415 e 418 do kindle).

Logo, Moraes (2015) compreende ser possível que uma metodologia transdisciplinar “nutrida” por uma epistemologia da complexidade, conforme discutido por Morin, pode se constituir num “fio condutor” para uma nova abordagem educacional de modo integral e integrando de modo eficaz as perspectivas intercrítica e intercultural, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, algo essencial para o enfrentamento dos dilemas vivenciados no mundo contemporâneo.

Mais adiante, a autora pontua sobre a possibilidade de formação de sujeitos aos quais ela cita como sendo a “geração da religação”, conforme posto por Morin. Estes sujeitos serão capazes de religar-se consigo mesmo, religar-se com o outro e com a natureza, porque numa abordagem metodológica transdisciplinar é possível “sonhar” não somente com uma reforma da educação, mas com uma “reforma do pensamento”

Com isso, resgatam-se a unidade complexa das relações ou a ecologia das relações e o caráter multidimensional do sujeito, com seus diferentes níveis de percepção, bem como a multidimensionalidade da realidade constitutiva dos

diferentes níveis de materialidade existentes (Moraes, 2015, posição 520-521).

Em outras palavras, mais do que uma “metodologia” (tecnicamente falando), a transdisciplinaridade consiste em uma “fenomenologia complexa” do conhecimento humano que modifica nossa percepção deste conhecimento, capaz de ultrapassar a concepção clássica e reducionista dele (somente disciplinar e fragmentado) e passa a enxergar a interligação entre o “todo” e as partes.

Com isso, a natureza indissociável entre as “experiências vividas e o operar das inteligências e das linguagens” passa a ser percebida, compreendendo também que conhecimento e aprendizagem constituem processos interdependentes, tal como tramas de uma “rede” cujas diversas interfaces (recursivas, dialógicas, construtivas, culturais, hologramáticas, transcendentais, dentre outras) “influenciam nosso sentir/pensar/agir” (Moraes, 2015, posição 522 e 526 do kindle).

Retomando a conceituação da transdisciplinaridade proposta por Nicolescu¹⁶¹, Moraes (2015) nos esclarece o “quê” estaria além das disciplinas e dos objetos do conhecimento:

[...] está o sujeito, o ser humano, com toda a sua multidimensionalidade, imbricado e uma realidade complexa a ser conhecida. Está o sujeito com seu pensamento racional, empírico e técnico, mas também com seu pensamento simbólico, mítico e mágico, nutrido por sua intuição e **espiritualidade** (posição 1130-1131 do Kindle) (grifo nosso).

Deste modo, considerando a peculiaridade da inteligência espiritual, conforme proposta por Torralba (2012, 2013), como potencial presente em todo ser humano, cuja existência é “essencialmente espiritual e não meramente psicofísica”, cujo desenvolvimento é possível, ou não, por meio da educação integral, ou seja, focada no “todo” que compõe os sujeitos em processo educativo, compreendemos a abordagem transdisciplinar da espiritualidade como uma possibilidade metodológica mais eficaz para o alcance do objetivo maior da educação conforme ele a concebe: “Um encontro entre duas subjetividades”, a do educador e a do educando.

Tal encontro jamais se dá em um campo “neutro” posto que cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo possui suas próprias crenças e sistemas de valores, sejam mais ou menos conscientes disso, cabendo aos docentes a clareza quanto ao ponto de partida deste processo, compreendendo que cada uma das crianças no interior das turmas de Educação Infantil não chega como um recipiente vazio apenas para ser “preenchido” com conteúdos.

¹⁶¹ Segundo Nicolescu (2001), a transdisciplinaridade transcende as disciplinas, e refere-se ao que está não somente entre elas mas através e além delas.

Assim, cientes de que cada criança possui uma história de vida e cultura de origem, hábitos, costumes, emoções, bem como um convívio social anterior ao espaço da sala de aula, a tarefa posta para cada educador é a de tornar mais claro para cada uma delas a dimensão espiritual da vida humana, pois,

Seguindo as teorias de Victor Frankl, parto da ideia de que existe um sentido espiritual ancorado no inconsciente pessoal que se relaciona a um significado último, que, embora possa ser experimentado e vivido conscientemente, pode permanecer oculto ou ignorado, mas pode emergir repentina e inesperadamente diante dos mais variados acontecimentos. Nesse sentido, a criança é um ser inclinado à transcendência. Como diz Frankl, ‘a teoria do ser do homem deve ser deixada aberta ao mundo e ao supermundo; A porta aberta para a transcendência deve ser deixada aberta. Mas pela porta aberta projeta-se a sombra do absoluto’ (Torralba, 2012, posição 279 e 282 do Kindle).

Diante do exposto partimos para as considerações finais deste estudo, cientes que para além da teoria proposta, são os sujeitos em atuação no contexto das turmas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação na cidade do Recife que, em grande medida, atestam ou não a validade dos argumentos expostos, reelaborando-os cotidianamente, ora de forma mais consciente, ora mais inconsciente, conforme sua história de vida, seus juízos de valores, crenças, religiosidade e espiritualidade.

O encontro com a diversidade de subjetividades presentes nas salas de aula, e como as docentes enxergavam a possibilidade de inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil em Recife, está diretamente relacionado não somente à subjetividade de cada uma delas, mas também (e em alguns casos, principalmente) com o quanto estão dispostas a tomar distância de si mesmas para enfrentar os tabus ainda associados à temática em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos estruturar descritiva e analiticamente o potencial de desenvolvimento da infância de forma multidimensional e em uma perspectiva de educação integral, a partir da potencialidade oriunda da espiritualidade, inserida no contexto da Educação Infantil. Para tanto, cotejamos distintas percepções de espiritualidade e infância, por meio de levantamento bibliográfico, onde constatamos a dificuldade inerente ao conceito em si, uma vez que ao longo da História humana, a polissemia associada ao termo provocou mais controvérsias do que consensos.

Entretanto, apesar da associação direta com a religião e a religiosidade, podemos constatar que a espiritualidade diz respeito ao que ultrapassa os limites do humano e está para além do mundo natural e material, consistindo no que de “imaterial” nos transcende, bem como nos move em direção a uma permanente busca por sentido e significado para existir. Estas conceituações começaram a ser estruturadas a partir das últimas décadas do século XX e no século XXI, a partir dos avanços sobre a compreensão humana nas diversas áreas do conhecimento tais como a Física (quântica), Filosofia e Teologia, dentre outras.

Dentre as novas conceituações sobre a espiritualidade, a possibilidade de vivenciá-la sem vinculação à noção de “Deus”, ou qualquer outra divindade, de forma “laica” e mesmo por ateus, é proposta nas discussões de filósofos como Robert Solomon (2003), André Comte-Sponville (2006), André Comte-Sponville e Luc Ferry (1999). Destacamos, ainda, o filósofo Ferdinand Röhr (2011) e o filósofo e teólogo Jose Mariá Corbí (2017), que também defendem uma espiritualidade para além dos muros institucionais da religião, embora Röhr reconheça que a espiritualidade possa conter aspectos relacionados à religiosidade.

Partindo da Teoria das Inteligências Múltiplas elaborada pelo pesquisador e psicólogo Gardner (1983), publicado no livro “Inteligências múltiplas”, a filósofa, física e prof^a Danha Zohar cunhou o termo “Inteligência Espiritual” em 1997, ampliando a conceituação do que seria esta inteligência, junto com o psiquiatra e psicoterapeuta Ian Marshall, defendendo no livro QS: Inteligência Espiritual (2012)¹⁶² a existência desta que seria a Inteligência responsável pela resolução dos problemas ligados à existência humana, ou seja, da ordem do “sentido” e atribuição de valor e significado, além de nos capacitar para avaliar o rumo de nossas ações ou caminhos escolhidos em termos de sentido, em detrimento de outras ações e caminhos.

¹⁶² Ano da primeira edição publicada.

Denominada como QS por Zohar e Marshall (2012), a inteligência espiritual, para além do QI (quociente de inteligência) e do QE (quociente emocional), seria esta inteligência que, ao ser desenvolvida em toda a sua potencialidade, proporcionaria aos indivíduos o uso de todas as suas capacidades, inserindo-os num contexto mais amplo e rico em significado para a existência. Partindo do mesmo pressuposto da Teoria das Inteligências Múltiplas conforme proposta por Gardner, o filósofo e teólogo Torralba também publica em 2010 o livro *Inteligência Espiritual* e em seguida uma obra dedicada exclusivamente a discutir o desenvolvimento da inteligência espiritual nas crianças pequenas por meio de uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Deste modo, nos filiamos à conceituação de Torralba (2012, 2013) para pensarmos quais seriam as possibilidades de inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil nas turmas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação em Recife, investigando não somente os instrumentos reguladores desta que é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, mas, sobretudo, quais eram as concepções dos docentes em regência nas turmas do grupo IV e V, que lidam mais diretamente com as crianças na faixa etária dos 4 (quatro) aos 5 (cinco) anos de idade, sobre espiritualidade, como eles cultivavam esta dimensão em suas próprias vidas e se conseguiam identificar os benefícios associados a tal cultivo.

Mais do que compreender o que os docentes identificavam em termos de benefícios pessoais a partir do cultivo da espiritualidade, nos interessou saber que repercussões desta dimensão poderiam ser identificadas no âmbito profissional de vida, ou seja, se eram repercussões positivas ou não, bem como compreender em que medida, a partir de suas próprias experiências, a espiritualidade poderia ou não ser inserida no contexto da Educação Infantil, em acordo com a visão de criança, infância e do que seria essencial para a formação das crianças na atualidade, bem como os maiores desafios relacionados a esta importante tarefa.

Por meio do roteiro de entrevista na modalidade semiestruturada com uso de gravador de voz em formato mp3 disponível no telefone celular da entrevistadora, as 9 (nove) perguntas do roteiro foram transcritas para o formato textual, possibilitando a análise do conteúdo das respostas conforme proposta por Bardin (2011) e, após a leitura inicial (flutuante), foram reordenadas conforme as categorias iniciais do nosso modelo de análise, chegando às categorias temáticas conforme discutidas nos capítulos 3 (três) e 4 (quatro) desta pesquisa.

Deste modo, podemos considerar que para a maior parte das docentes entrevistadas (13 no total), a espiritualidade é uma palavra que remete diretamente à religião, à fé e às crenças em geral. A palavra “Deus”, mencionada 13 (treze) vezes e ocupando a segunda posição dentre as palavras mais mencionadas por elas, conforme mostra o quadro com a análise lexicométrica

das respostas, demonstra junto com os demais termos mencionados a prevalência dos aspectos ligados ao predomínio das tradições cristãs. Esta associação consiste no motivo pelo qual parte das docentes considera a inserção da espiritualidade no âmbito da Educação Infantil como algo “problemático” ou “tenso”, considerando as possibilidades de serem mal interpretadas pelas famílias das crianças.

Embora algumas docentes tenham enfatizado aspectos relacionados ao “sentido” e significado da existência, assim como os valores humanos e os benefícios associados ao cultivo da espiritualidade em sua vida pessoal, com reflexos positivos em suas vidas no âmbito profissional, observamos o predomínio da vivência e cultivo da espiritualidade a partir das práticas religiosas, tais orações, leitura de salmos da bíblia, santos (no caso da DC12/EM8).

Embora não tenham sido indagadas diretamente sobre sua confissão de fé e/ou pertença religiosa, a maioria das entrevistadas expressaram sua fé e/ou pertença religiosa nas respostas sobre os meios de cultivo da espiritualidade, cujas práticas religiosas evidenciaram a “pluralidade” cristã que marca a sociedade brasileira, conforme pontuado por Reis (2016).

Ainda que algumas docentes tenham demonstrado claramente a preocupação com a formação das crianças para enfrentar os desafios relacionados ao atual contexto social, marcado por forte individualismo, velocidade, cansaço e ausência das famílias, as visões de infância e da criança expressas e suas falas evidenciaram a prevalência de uma noção de “devir”, para o qual as crianças devem ser preparadas desde a Educação Infantil.

Neste sentido, além da religiosidade, é nos valores humanos “universais” trabalhados de modo transversal que reside o núcleo central da espiritualidade, conforme a visão das entrevistadas. Termos como “pequeninho” ou “carentes” usados ao se referirem às crianças em suas turmas expressam uma visão ainda atrelada ao histórico inicial do atendimento à infância no Brasil, com as instituições de atendimento para os filhos da classe trabalhadora, com foco na “necessidade” geral destas crianças, cuja escola deve “suprir” quanto ao cuidado.

A noção de “abandono” ou esquecimento vinculada a estas crianças é reforçada pela ausência das famílias na escola e pela conseqüente falta de um contato mínimo dos responsáveis pelas crianças com as docentes, o que deixa claro para algumas delas a permanência da antiga noção de “depósito” de crianças ainda vinculada à Educação Infantil, uma vez que para uma expressiva parcela destas famílias, esta etapa escolar parece não ter muita importância, considerando que conforme a legislação em vigor não existe “reprovação” por notas em uma perspectiva classificatória ou de acesso para o Ensino Fundamental.

Com a pandemia, as dificuldades relacionadas ao trato com a aprendizagem das crianças e mesmo o trato com questões fundamentais tais como a “morte” e o adoecimento evidenciaram

ainda mais as rápidas mudanças em curso na atualidade, e o despreparo para lidar com estes temas, parte do desenvolvimento da inteligência espiritual, veio à tona nas respostas das entrevistadas sobre as perguntas fundamentais que as crianças faziam sobre a vida, a existência e a morte. Somente duas das docentes demonstraram lidar com a questão da finitude da vida de modo mais tranquilo e compreendendo a importância de esclarecer para as crianças a noção de “fim” relacionada à existência humana.

Apesar de reconhecerem a importância da espiritualidade para a formação integral, do “todo” das crianças, com algumas das entrevistadas mencionando, inclusive, a visão da criança de forma “holística” (DC2/CEM 2), a realidade tal como demonstrada mostrou que, ou as docentes o fazem por meio da expressão religiosa a qual aderem, ou preferem evitar o tema por receio tanto de problemas com as famílias das crianças, quanto pelo risco de ultrapassarem os limites da laicidade necessária ao espaço público escolar, caso da DC11/CMEI7, que também admitiu a falta de “formação” para abordar a temática.

Desta forma, compreendemos que, para além dos benefícios associados à educação numa perspectiva multidimensional e integral, o receio e a falta de “intimidade” com os temas relacionados à diversidade religiosa mantêm a espiritualidade ainda numa posição “oscilante” na fala das docentes, pois embora afirmem a importância de promover os valores humanos e a valorização das diferenças, o que certamente envolve as distintas confissões religiosas presentes nas classes, o tema ainda é alvo de mais temor do que reciprocidade por parte delas.

Se por um lado existe o reconhecimento acerca da “inevitável” presença da espiritualidade conforme pontuado pelas docentes DC9/EM5 e DC10/EM6, que inclusive destacaram os aspectos culturais relacionados às distintas culturas religiosas expressas por meio de brincadeiras e músicas cantadas pelas crianças, ou mesmo questionamentos delas sobre a confissão de fé das professoras, o tema carece de maior exploração teórica e prática por parte do corpo docente que entrevistamos.

Assim, compreendemos que para maior capacitação das docentes em regência na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação em Recife, a base teórico-metodológica a partir das Ciências da Religião seria essencial para melhor compreensão do fato religioso, bem como o tratamento didático mais adequado para a abordagem do tema com as crianças, de modo a não inserir práticas confessionais privadas, dogmas ou rituais de uma religião em particular, antes fornecendo os subsídios necessários para uma abordagem da espiritualidade de modo a não ultrapassar os limites da laicidade a ser observada no espaço da escola.

Por meio de uma abordagem transdisciplinar, o desenvolvimento da inteligência espiritual, entre e através de todas as disciplinas, apresenta potencial para a inserção da temática

de forma lúdica e de acordo com as idades das crianças que frequentam as turmas de Educação Infantil na Rede Municipal em Recife. Embora a política atual para regulamentação deste segmento educacional apresente uma perspectiva de formação integral e multidimensional conforme trechos destacados anteriormente, as sugestões de atividades não correspondem ao desenvolvimento integral uma vez que não contempla a espiritualidade de forma mais clara e embasada.

Na medida em que os desafios relacionados às transformações sociais que vão tornando o mundo cada vez mais uma “aldeia global”, marcado pela velocidade na circulação de bens, informações e novas tecnologias digitais, os problemas relacionados à existência e à permanência humana sobre a terra tornam-se cada vez mais complexos, e as antigas estratégias para a “solução” destes problemas tornam-se insuficientes, se faz necessário pensar em novas alternativas para resolução destes.

Cada vez mais evidente, a escassez de recursos naturais e os desafios desencadeados a partir disso modificam a “realidade” tal como a conhecíamos até então. Diante deste cenário, novas alternativas tornam-se necessárias na formação de sujeitos aptos à vida em meio a este contexto, onde além dos problemas globais e que afetam a todos indistintamente, acentuam-se as crises de sentido que evidenciam a desorientação provocada pela perda de referenciais existenciais com a diluição das antigas reservas de “sentido” representadas por instituições como a família e a Igreja, práticas e ritos, cada vez mais perdidos em meio ao ritmo de vida acelerado e em busca do melhor “desempenho”, tornando as pessoas “reféns” de si mesmas, novos desafios são colocados para a educação.

Para além da mera instrumentalização técnica, o cidadão do século XXI apresenta demandas relacionadas à sua existência como um “todo”, o que demanda uma educação holística e capaz de abranger todas as dimensões de sua vida e, portanto, integral. Para isso, é necessário ultrapassarmos a marca histórica associada ao tema, que ainda oscila entre dois polos: o da ampliação da carga horária dos estudantes e a visão dos sujeitos de forma multidimensional, conforme constatado nos instrumentos legais que regulam as instituições educacionais no país e também na cidade do Recife.

Apesar de algumas iniciativas já realizadas e outras ainda em curso na atualidade, observamos que a perspectiva educacional focada na antecipação dos processos de aquisição da leitura e da escrita tem prevalecido nas instituições de Educação Infantil subtraindo o necessário tempo para a brincadeira, o jogo e os momentos de solitude e contemplação tão necessários para o desenvolvimento da inteligência espiritual desde a infância.

As demandas relacionadas aos “índices” de desenvolvimento educacional a partir de “metas” externamente estabelecidas aceleram e “encurtam” a infância, sufocando-a em meio a uma escolarização cada vez mais precoce, com livros e materiais didáticos exigindo habilidades ainda em construção, o que também corresponde à demanda das famílias que anseiam ver seus filhos(as) com “sucesso” o quanto antes, não importando para isso o quanto sacrifiquem este período fundamental da vida humana.

Neste sentido, concordamos com Torralba (2012) ao identificar os “analfabetismos” em curso na atualidade e almejamos que as análises e discussões propostas nesta pesquisa contribuam de algum modo para que o “analfabetismo espiritual”, que inviabiliza os sujeitos de tomarem distância da realidade, questionando-a em busca do sentido para existir e sentir-se parte do “todo”, seja mitigado por meio de uma educação integral e que desenvolva a potencialidade da inteligência espiritual presente neles.

Formar indivíduos mais “humanos” e capazes de conviver em meio à diversidade sociocultural requer dos envolvidos nesta tarefa a disposição de olhar para além da “realidade” imediata, mas olhar para além, enxergando a infância como uma categoria geracional por onde passaram, estão passando e irão passar diversas crianças, imersas num mundo cada vez mais complexo e desafiador e para o qual “ler”, mais do que decodificar os códigos da língua materna significa também e, sobretudo, compreender a si mesmo e aos outros como semelhantes que precisam caminhar juntos em busca de novas soluções para os novos desafios que enfrentamos globalmente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Paulo: EdUFSCar, 2015.

ADAMS, Kate. Navigating the spaces of children's spiritual experiences: influences of tradition(s), multidisciplinary and perceptions. **International Journal of Children's Spirituality**, v. 24, n. 1, p. 29-43, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1619531>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ADAMS, Kate; BULL, Rebecca; MAYNES, Mary-Louise. Early childhood spirituality in education: towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality, **European Early Childhood Education Research Journal**, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.996425> Acesso em: fev. 2024.

AIRES, Joubert Gandhy Maranhão Piorski. **O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

AMARAL, Leila. Cultura religiosa errante. O que o Censo de 2010 pode nos dizer além dos dados. *In*: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). **Religiões em movimento – o censo de 2010**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANTUNES, Roque Rodrigues; SILVA, Ana Paula. Inteligência Espiritual: um bem educativo. **Eduser**. revista de educação, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/issue/view/13>. Acesso em: jan. 2024.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. Identidade e alteridade na BNCC: importância para o Ensino Religioso na perspectiva das Ciências da Religião. *In*: SILVEIRA, Emerson da; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ARAGÃO, Gilbraz; VICENTE, Mariano (orgs.). **Espiritualidades, transdisciplinaridade e diálogo 2** [recurso eletrônico]. Recife: UNICAP, 2018. 404 p. ISBN 978-85-7084-360-9 (E-Book) 1

ARAÚJO, Alan Ricardo de Sousa. **Complexidade, Espiritualidade e Educação: por uma educabilidade do espírito humano**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. jan/2005. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/533> . Acesso em: jan. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2018.

BAPTISTA, Saulo de T. C. Saberes e práticas na pesquisa em Ciências da Religião. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da (org.). **Como estudar as religiões: metodologias e estratégias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 153–168, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157215>. Acesso em: jan. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. **Fórum Nacional Popular de Educação**, 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 312–331, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp312-331. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: ago. 2022.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral?. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 11 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Children make you happier... and poorer. **International Journal of Children's Spirituality**, v. 11, n. 1, p. 5-10, 2006. *In*: Spiritual Education in a Divided world: Social, Environmental & Perspectives on the Spirituality Children and a Young People. OTA, Cathy; CHATER, Mark (Ed.). Spiritual education in a divided world: Social, environmental and pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people. [livro eletrônico]. Routledge, 2007.

BERGER, Peter Ludwing. **O dossel sagrado**: elementos de uma sociologia da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGER, Peter Ludwing. **Os Múltiplos Altares da Modernidade**: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BERKENBROCK, Volney J. Mapas lexicais e semânticos – O uso da lexicalidade como metodologia de pesquisa sobre a experiência religiosa. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da (org.). **Como estudar as religiões**: metodologias e estratégias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BETTO, Frei. **Fé e afeto**: espiritualidade em tempos de crise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOFF, Leonardo. **Tempo Transcendência**: o ser humano como um projeto infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8069** de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 07 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Educação Integral**. Brasília. MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº 20/2009a**. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009b. 52 p.: il. – (Série Mais Educação) ISBN 978-85-60731-74-9 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009c**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 4 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 19 set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional para Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. s.a. Disponível em: [livro_PoliticaNacional.indd \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 20 set. 2022.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Juan José. A escola: desenvolvimento dos tempos da infância. *In*: AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS, Juan José Eslava; RUBIO, Raquel Polonio. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. Tradução Sônia Larrubia Valverde; Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CABANELLAS, Isabel; RUBIO, Raquel Polonio; RAMÍREZ, Maite. Encontrar el aliento rítmico de la infancia. **HUARTE DE SAN JUAN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**, v. 11, p. 57, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2219786> Acesso em: 6 mar. 2023.

CALLEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CARON, Lurdes; FILHO, L.J. Martins. Ensino Religioso: uma história em construção. *In*: SILVEIRA, Emerson da; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs). **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARROLL, J. What It Means to Be Dead. *In*: J. O'Reilly, S. O'Reilly and R. Sterling (eds). **The Ultimate Journey**. Inspiring Stories of Living and dying. San Francisco: Travelers' Tale. 2000, 59- 61. *apud* GIESENBERG, Anna. The phenomenon of preschool children's spirituality. 2007. Tese de Doutorado. Queensland University of Technology. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/16519/> Acesso em: jan. 2022.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO JÚNIOR, Achilles Gonçalves; MAHFOUD, Miguel. As dimensões espiritual e religiosa da experiência humana: distinções e inter-relações na obra de Viktor Frankl. **Psicologia**, USP, v. 12, n. 2, p. 95-103. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 2 dez. 2018.

COMTE-SPONVILLE, André. El alma del ateísmo. **Introducción a una espiritualidad sin Dios**, 2006. Disponível em: https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/28/27920_El%20alma%20del%20ateismo.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

COMTE-SPONVILLE, André; FERRY, Luc. **A sabedoria dos Modernos**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORBANEZI, E. Sociedade do cansaço. **Tempo Social**, v. 30, n. 3, p. 335–342, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/6vbqVgYtLDWCCSsvszXZVVp/#>. Acesso em: 18 set. 2023.

CORBÍ, M. La cualidad humana y la cualidad humana profunda em las sociedades afectadas por la dinámica acelerad de las tecnociências. **Interações**, v. 12, n. 21, p. 29-44, 2 ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/13025> Acesso em: 25 abr. 2022.

COSTA, Iolanda Rodrigues da; MELO, Maria de Lourdes Santos; QUARESMA, Rosilene Pacheco. Ensino Religioso na Educação Infantil: contribuições para o trabalho pedagógico. *In*: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

COSTA, Matheus Oliva da Costa; STERN, Fábio L. Crenças religiosas e filosofias de vida na BNCC: importância para o Ensino Religioso sob a perspectiva da Ciência da Religião. *In*: SILVEIRA, Emerson da; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC**: teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. 300 p. ISBN: 978-85-7652-114-3. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336> Acesso em: 22 set. 2023.

DEIN, S.; Cook, C. C. H.; KOENIG, H. Religion, Spirituality, and Mental Health. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2012. 200(10), 852–855. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31826b6d1e> *apud* FIDELIS, Andréa Cristina Fermiano; FORMIGA, Nilton S.; FERNANDES, António Jorge. Inteligência Espiritual: Uma questão de inteligência!. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 2, p. e21212240117-e21212240117, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368294307_Inteligencia_Espiritual_Uma_questao_de_inteligencia

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigostskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção educação contemporânea.

EAUDE, Tony. Happiness, emotional well-being and mental health—what has children’s spirituality to offer?. **International Journal of Children's Spirituality**, v. 14, n. 3, p. 185-196, 2009a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13644360903086455> Acesso em: 27 maio 2020.

EAUDE, T. Creativity and spiritual, moral, social and cultural development. *In: Creativity in primary education*, 2nd ed., edited by A. Wilson. Exeter, UK: Learning Matters, 2009b.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução Rogério Fernandes. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 (Biblioteca do Pensamento Moderno).

ERNICA, Maurício. **Percursos da educação integral no Brasil**. *In: Seminário nacional tecendo redes para educação integral*. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/TecendoRedes.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023. (material consultado)

ESCOBAR, Joleanes Y. R.; ACUÑA, Bellido N.; GIRALDO, Agudelo M. A. Educación Emocional y Espiritual: un Desafío para la Escuela del Siglo XXI. **Revista Cedotic**, v. 5, p. 2, p. 34-55, 2020. <https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2020.2642>. Disponível em: <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2642> Acesso em: 16 mar. 2021.

FERREIRA, Amauri Carlos; RIBEIRO, Flávio Augusto Senra. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil/The interdisciplinary trend in Sciences of Religion in Brazil. **Numen**, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21852> Acesso em: jan. 2024. (material consultado)

FIDELIS, Andréa Cristina Fermiano; FORMIGA, Nilton S.; FERNANDES, António Jorge. Inteligência Espiritual: Uma questão de inteligência! **Research, Society and Development**, v. 12, n. 2, p. e21212240117-e21212240117, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368294307_Inteligencia_Espiritual_Uma_questao_de_inteligencia. Acesso em: jan. 2024.

FIGUEIRÊDO, Adriana G. D. da S. **O ensino religioso no espaço público escolar**. Recife: Bagaço, 2018 (Coleção teses & dissertações 2018).

FLORES, Maria L. R.; SILVA, Maria B. G da. Articulações e Tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. *In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico] org.* – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322 p. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf> ISBN 978-85-397-0663-1

FRAGOSO-LUZURIAGA, Rocío. Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior: ¿un mismo concepto?. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 6, n. 16, p. 110-125, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf> Acesso em: jan. 2024.

FRANCO, Clarissa de. Psicologia e Espiritualidade. In PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/224472206/Analise-de-Conteudo-Maria-Laura-Puglisi-Barbosa-Franco-Josiele#> Acesso em: 29 maio 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3284/1/Adriana%20Friedmann.pdf>. Acesso em: out. 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014a. ISBN 978-85-249-2270-1 e-PUB kindle.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. 2014b. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf Acesso em: 15 out. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4)

GARCIA, M. M. Álvarez. La Educación para la Interioridad como desafío educativo. **Trabajo de Grado para optar al título de Doctor en de Doctor en Historia y Arte**. Murcia: Universidad de Murcia, 2015. Disponível em: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47967>. Acesso em: 30 out. 2019.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. *E-book*. ISBN 9788536323572. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536323572/>. Acesso em: 18 set. 2023.

GEBARA, Ivone. **Religião e a pandemia de Covid-19**. Artigo publicado em 23 de junho de 2020 na página: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600224-religiao-e-%20a-pandemia-covid-19-artigo-de-ivone-gebara>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GIESENBERG, Anna. **The phenomenon of preschool children's spirituality**. 2007. Tese de Doutorado. Queensland University of Technology. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/16519/> . Acesso em: jan. 2022.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In: MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012 E-book. ISBN 9788563899637. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788563899637/>. Acesso em: 20 set. 2023.

GONZALES-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. 6. ed. Porto Alegre: Editora AMGH, 2015.

GONZÁLEZ, Patrocinio. **Reflexiones en torno a la competencia espiritual**: La dimensión espiritual y religiosa en el contexto de las Competencias Básicas Educativas. Investigación desarrollada desde el Departamento Pedagógico-Pastoral de Escuelas Católicas de Madrid. Coordinación de la investigación: Patrocinio. 2008. Disponível em: www.ecmadrid.org Acesso em: 24 out. 2019.

GREY, Mary. The Disenchantment and enchantment of childhood in an age of globalization. *In: Spiritual Education in a Divided world: Social, Environmental & Perspectives on the Spirituality Children and a Young People*. OTA, Cathy; CHATER, Mark (Ed.). **Spiritual education in a divided world**: Social, environmental and pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people. [livro eletrônico]. Routledge, 2007.

GRÜN, Anselm. **Cadernos de espiritualidade**: descubra o sagrado em você. Tradução de Markus A. Hediger. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021 (Coleção cadernos de Espiritualidade).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 02 fev. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. [livro eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. [livro eletrônico], 2. ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade Paliativa**. Tradução de Lucas Machado [livro eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Vita contemplativa**: ou sobre a inatividade. Tradução de Lucas Mmachado [livro eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. [livro eletrônico]. Companhia das Letras, 2018. e-PUB Kindle.

HEIDRIC, Gustavo. **Educação Infantil no Brasil**: Cem anos de espera, 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edu/cacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao->

infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1. Acesso em: 23 ago. 2022. (material consultado)

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ITÓZ, Sônia. Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do ensino religioso**. São Paulo: Sinodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. *In*: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (Org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

KESSLER, Rachael. Soul of Students, Soul of Teachers: Welcoming the Inner Life to School. *In*: LANTIERI, Linda. **Schools with spirit**: Nurturing the inner lives of children and teachers. Beacon Press, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. 1. ed., 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. e-Pub. ISBN 85- 7526-073-1. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/matheuspeal/kohan-walter-infncia-entre-educao-e-ensino> Acesso em: 21 jun. 2022.

LIMA, Alcimar Alves de Souza; ROVAI, Esméria. **Escola, espaço de subjetivação**: de Freud a Morin. [recurso eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2022. ISBN 978-65-5506-101-7 (eletrônico).

LINDA, L. (Ed). (2002). Schools with Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers. Boston: Beacon Press 198. Download em: <https://www.pdfdrive.com/schools-with-spirit-nurturing-the-inner-lives-of-children-and-teachers-e185115694.html#top>. Acesso em: 2022. (material consultado)

LOCKE, John. **Pensamientos Sobre La Educación**. Prólogo de Mariano Enguita. Madrid: Akal, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003> Acesso em: 8 abr. 2023.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726- 1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. DOI: 10.5965/1984723820422019255. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019255>.

MARTINS FILHO, J. **A criança terceirizada**: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2011. Disponível em: *A criança terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo ...* - José Martins Filho - Google Livros. Acesso em: 06 set. 2023.

MARTINS, Maria Aparecida Sanches; BENTO, Maria Cristina Marcelino. A Espiritualidade presente na complexidade da condição humana: um estudo teórico sobre o lugar da espiritualidade na relação pedagógica. **Revista Janus**. Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/137> Acesso em: 16 jun. 2020.

MATA-MCMAHON, Jennifer. Finding connections between spirituality and play for early childhood education. **International Journal of Children's Spirituality**, 24:1, 44-57, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1619528> Acesso em: fev. 2024.

MAYER, John D. Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness?. **International Journal for the Psychology of Religion**. 10:1, 47-56. 2000. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_5 Acesso em: fevereiro de 2024.

MELLO, A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Cíntia Castro; CASTRO, Letícia de Oliveira; HERNECK, Heloisa Raimunda. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, v. 10, n. 1, p. 194-212, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/17787> Acesso em: out. 2022.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papyrus, 2015. [e-PUB] ISBN 978-85-449-0278-3.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000 (Série nova consciência) ISBN 8585663421.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b (Epistemologia e sociedade 2).

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias- habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 2. ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORSE, M. Into the Light. Near Death Experiences: Children's Drawings. 2002. <http://www.melvinmorse.com/images.htm> *apud* GIESENBERG, Anna. **The phenomenon of preschool children's spirituality**. 2007. Tese de Doutorado. Queensland University of Technology. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/16519/> Acesso em: jan. 2022.

MYERS, Barbara Kimes. **Young children and spirituality**. [recurso eletrônico] Routledge, 2013.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001. ISBN 8585464224

NICOLESCU, Basarab. Como podemos entrar em diálogo? Metodologia transdisciplinar do diálogo entre pessoas, culturas e espiritualidades. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 31–46, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8966>. Acesso em: 11 mar. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2019. Disponível em: <https://doceru.com/doc/v8v10vx> Acesso em: 21 de set de 2023.

OLIVEIRA, Andrea Santana. **A inclusão da espiritualidade nos processos de educação da infância**: uma análise do projeto pedagógico do Centro Infantil Jardim de Lótus e Escola caminho do meio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25661> Acesso em: 3 dez. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção docência em formação. Série educação infantil) 1,9 MB; e-PUB - ISBN 978-85-249-2125-4. Disponível em: <https://doceru.com/doc/811vcsn> Acesso em: 20 de set. de 2023.

ORO, Ivo Pedro. **O Fenômeno Religioso**: como entender. São Paulo: Paulinas, 2013.

OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach; BUENO, Tamara Insauiaga; ALMEIDA, Alessandra Londero. A sub-existência das sensibilidades na educação infantil: detalhes à margem na relação pedagógica. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 46, p. 1144-1167, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/84660> Acesso em: 11 mar. 2023.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. Introdução Geral. *In*: _____ (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 9-18.

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664> Acesso em: 26 set. 2022.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. ISBN 978-85-7244-112-4

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, agosto de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abril de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

RECIFE. **Lei nº 17.884/2013**. Altera dispositivos da lei 15.604/92 que dispõe sobre a política municipal dos direitos da criança e do adolescente, cria um conselho municipal de defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível: <http://leismunicipa.is/shgok> Acesso em: 21 set. 2023.

RECIFE. **Lei nº 18.147/2015**. Aprova o plano municipal de educação. Disponível em: <http://leismunicipa.is/auqmt> Acesso em: 21 set. 2023.

RECIFE. **Lei nº 18.769 /2020**. Institui o primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife. Disponível em: https://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/plano_decenal_para_a_primeira_infancia-3.pdf . Acesso em: 21 set. 2023.

RECIFE. Prefeitura do Recife. **Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife 2020-2030**. 2020. Disponível

em: http://comdica.recife.pe.gov.br/sites/default/files/comdica/arquivos/paginas_basicas/primeiro_plano_decenal_para_a_primeira_infancia_do_recife_v.47_1.pdf Acesso em: 15 jun. 2023.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; SOUZA, Kátia Marcelina de; DEL GUERRA, Márcia Maria (Orgs.). 2. ed. Recife: Secretaria de Educação, 2014 (Caderno1).

RECIFE. Secretaria de Educação. MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; SOUZA, Katia Marcelina de; DEL GUERRA, Marcia Maria (Orgs.). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. 2. ed. Recife: Secretaria de Educação, 2015 (v. 2).

REIS, M. V. F. Diversidade religiosa e cultural e a Base Nacional Comum Curricular. *In*: SILVEIRA, Emerson da; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

REIS, M. V. F. **Política e religião** – Participação política dos católicos carismáticos do Brasil. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira; ABIJAUDI, André Yuri Gomes. Espiritualidade em tempos de pandemia. *In*: PIEPER, Frederico; MENDES, Danilo (org.). **Religião em tempos de crise**. São Bernardo do Campo, SP: Ambigrama, 2020. E-pub. ISBN 978-65-87868-04-2.

Disponível em: https://www2.ufjf.br/ppcir/wp-content/uploads/sites/145/2020/09/Religiao_em_tempos_de_Crise-livro-final.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROBINSON, Christine. To be ‘formed’ and ‘informed’: Early years’ educators’ perspectives of spirituality and its affordance in faith-based early learning centers. **International Journal of Children's Spirituality**, v. 25, n. 3-4, p. 254-271, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1364436X.2020.1848810>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ROERDEN, Laura Parker. Lessons of the Wild. *In*: LANTIERI, Linda. **Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers**. Boston: Beacon Press, 2002.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e formação humana. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 4, p. 53-68, nov. 2011. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/748>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina da Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

ROWLING, L. Learning about life: Teaching about loss. *In*: BEST, R. **Education, spirituality and the whole child**. London: Cassell, 1996. p. 271–84.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas Encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho. 2004. Disponível em: <http://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/educacao-infantil/medias/files/culturas.pdf> Acesso em: 19 jun. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66522> Acesso em: 22 set. 2023.

SENRA, Flávio. Ciências da Religião: o que é isso afinal. **Interações**, v. 15, n. 2, p. 243-247, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/24908> Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, J. B.; SILVA, L. B. Relação entre religião, espiritualidade e sentido da vida. **Revista Logos & Existência** [Internet], p. 203-15, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/le/article/view/22107/12148> Acesso em: 2 dez. 2018.

SILVA, Joyce Danielly Pedrosa da. **Políticas públicas e a educação infantil no município do Recife**: analisando as metas do atual plano municipal de educação. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVEIRA, Emerson Sena da. Estudo de caso aplicado à religião: entre louvores, corpos, intersubjetividades. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da (org.). **Como estudar as religiões: metodologias e estratégias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SOLOMON, Robert C. **Espiritualidade para céticos**: Paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, João Oliveira. A experiência do Sagrado. *In*: LAGO, Lorenzo; REIMER, Haroldo; SILVA, Valmor da (orgs.). **O sagrado e as construções de mundo**: roteiro para aulas de introdução à teologia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás; Brasília: Ed. Universa, 2004.

STRASSMAN, Rick. **DMT**: a molécula do espírito: a pesquisa revolucionária de um médico sobre a biologia da quase morte e experiências místicas. Inclui referências bibliográficas. ISBN 0-89281-927-8. Disponível em: https://www.academia.edu/73620340/DMT_Molecula_do_espirito_pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

TEIXEIRA, Faustino. Os caminhos da Espiritualidade: um olhar com base nas tradições místicas. *In*: VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. **Inteligencia espiritual em los niños**. [livro eletrônico] Plataforma Editorial c/ Muntaner, 269, entlo. 08021. Barcelona. 2012. ISBN: 978-84-16820-05-4. e-PUB Kindle.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. **Inteligência espiritual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. **La potencia de la inteligencia espiritual**. Periferia: cristianisme, postmodernitat, globalització, n. 9, p. 59-65, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9133990> Acesso em: jan. 2024.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. Apresentação à edição brasileira. *In*: AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS, Juan José Eslava; RUBIO, Raquel Polonio. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. Tradução Sonia Larrubia Valverde; Suely Amaral Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VASCONCELOS, Eymard Mourão (org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

VERLINDE, Joseph-Marie. André Comte-Sponville — Luc Ferry. Spiritualité sans Dieu, leurre ou vrai chemin? **Nouvelle revue théologique**, 2011/4 (Tome 133), p. 601-619. DOI: 10.3917/nrt.334.0601. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-theologique-2011-4-page-601.htm> . Acesso em: 16 mar. 2022.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal Necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

WAGNER, Luciane Carniel; VIEIRA, Grazielli Padilha; MACIEL, Vera Elaine Marques. A terceirização dos cuidados infantis: um fenômeno histórico. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 26, n. 51, p. 77-92, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/723/674>. Acesso em: 06 set. 2023.

WILBER, Ken. **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. Tradução Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006. [série novo pensamento]

ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. **QS**: Inteligência espiritual. Tradução de Ruy Jungman. 6. ed. Rio de Janeiro: Viva Livros, 2018.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PERFIL DO ENTREVISTADO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO –
DOUTORADO**

QUESTIONÁRIO PERFIL DO ENTREVISTADO

1- DADOS GERAIS

Nome do (a) professor(a): _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

Nome da escola(s), rede(s) de ensino e série(s)/ano(s)/turma(s) que leciona atualmente:

- Manhã

Escola: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário: _____

Pública Privada

- Tarde

Escola: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário: _____

Pública Privada

- Noite

Escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário: _____

Pública Privada

2- FORMAÇÃO ACADÊMICA:**Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)**Escola pública () Escola Particular () Escolas Pública e Particular ()**Ensino Médio**Escola Pública () Escola Particular () Escolas Pública e Particular ()
() Magistério () Técnico () Científico**Graduação**Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-graduaçãoInstituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

3- ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Tempo de exercício do magistério: _____

Ano que começou a trabalhar como professora: _____

Há quantos anos trabalha na Educação Infantil: _____

Exerce ou tem experiência profissional em outra uma área de educação, além do magistério (atividade, início e término da mesma)?

Cite os cursos de formação e ou especialização que você participou na área de educação e que merecem destaque:

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO –
DOUTORADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CATEGORIA: Docente

FUNÇÃO: Regente na Educação Infantil (grupo IV e V)

➤ **Espiritualidade**

1. Como você compreende a espiritualidade ?
2. Fale um pouco sobre como você alimenta a sua espiritualidade...
3. Que benefícios você consegue identificar na sua vida pessoal e profissional como frutos desta espiritualidade?
4. Você costuma refletir sobre a vida, a morte e a realidade (sentido ou propósito de vida)?

➤ **Educação Infantil, Espiritualidade e Formação integral.**

5. O que você considera essencial para a formação das crianças na Educação Infantil?
6. Quais são as perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida?
7. Em sua opinião, é possível inserir a espiritualidade no contexto da Educação Infantil? Porquê?
8. Você percebe manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças?
9. Quais são os maiores desafios colocados para a Educação Infantil na atualidade?

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO –
DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “*Educação infantil e espiritualidade: por uma abordagem multidimensional da infância*”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo, RG: 5.981.975/ SDS – PE, residente na Rua Castro Alves nº 215, Apt. 103, Encruzilhada – Recife, PE, CEP: 52030-060 – Telefone para contato: (81) 98813 – 8876, e-mail para contato: dricapresbi@gmail.com

Salientamos ainda que, a pesquisadora está sob a orientação da Prof. Dr. Drance Elias da Silva (Telefones para contato: 81 – 9889-2112), e-mail: drance@unicap.br. Este Termo de Consentimento pode conter alguns tópicos que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa o(a) Sr(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Também garantimos que o(a) Senhor(a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Este estudo tem por objetivo analisar o potencial de desenvolvimento da infância de forma multidimensional a partir da inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil, para o alcance de uma formação integral. A relevância deste estudo consiste no estágio incipiente das investigações acerca desta temática, assim como pela necessidade de refletirmos

acerca da inserção do Ensino Religioso nas escolas da rede, de forma a contemplar as mais diversas tradições religiosas presentes neste espaço.

Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término: nossa previsão é para período de no máximo 1 (um) ou 2 (dois) encontros, perfazendo ambos a duração máxima de 1 (uma) hora, tendo início previsto entre os meses de maio e junho/2023. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas cujos roteiros serão antecipadamente disponibilizados aos entrevistados. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo *“Educação infantil e espiritualidade: por uma abordagem multidimensional da infância”*, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações das entrevistas) ficarão armazenados em pastas de arquivo exclusivas da pesquisa sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado pelo período de 5 (cinco) anos.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo: *“Educação infantil e espiritualidade: por uma abordagem multidimensional da infância”* como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade.

Recife, ____ de _____ 2023.

(Assinatura do participante)

ANEXO 4 - CARTA DE ANUÊNCIA

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO –
DOUTORADO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, _____ março de 2023.

Informamos que a estudante Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo (nº de matrícula: 201980100-6), está desenvolvendo a Pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPIRITUALIDADE: POR UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL DA INFÂNCIA**, sob a orientação do Prof. Dr. Drance Elias, para a defesa de tese no curso de Doutorado em Ciências da Religião na Universidade Católica de Pernambuco.

A pesquisa proposta tem como problema o da formação integral na infância, capaz de proporcionar o desenvolvimento da multidimensionalidade humana, a partir da inserção da espiritualidade no contexto da Educação Infantil, de modo que busca investigar quais seriam as aproximações possíveis entre as categorias ‘infância’ e ‘espiritualidade’ no âmbito da ação formativa na Educação Infantil, bem como compreender se entre as prescrições legais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil e o cotidiano das escolas, existiriam aproximações possíveis relacionados à formação numa perspectiva integral a partir da espiritualidade.

Considerando a importância da compreensão dos docentes da área para esta investigação, a pesquisa em andamento também objetiva verificar como os profissionais em atuação nas turmas de Educação Infantil em Recife compreendem a infância e a espiritualidade em termos de formação integral no contexto da Educação infantil, assim como apresentar as contribuições oriundas das Ciências da Religião para o aprofundamento do tema “formação integral” no âmbito da Educação Infantil a partir da espiritualidade.

Logo, solicitamos a permissão para que a estudante Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo tenha acesso as 6 (seis) escolas e/ou creche Municipais, campo desta pesquisa, para a coleta dos dados necessários a elaboração e conclusão da tese, cuja metodologia de pesquisa envolve a entrevista com docentes lotados no grupo V das creches e/ou escolas que ofertam Educação Infantil. Em cada uma das RPAs, selecionamos uma instituição para esta finalidade:

RPA 1	
RPA 2	
RPA 3	
RPA 4	
RPA 5	
RPA 6	

Agradecemos antecipadamente e estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Prof. Dr. José Afonso Chaves
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião.
E-mail: afonso.chaves@unicap.br

Prof. Dr. Drance Elias
Orientador
drance.silva@unicap.br

Adriana Guilherme Dias da Silva Figueirêdo
Doutoranda em Ciências da Religião – UNICAP
PROF I – EM Dom Hélder Câmara (matr. 940147).

ANEXO 5 - CATEGORIZAÇÃO INICIAL

TEMA	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIAS INICIAIS
ESPIRITUALIDADE E SENTIDO DA VIDA	<p>Relaciono geralmente a...</p> <p>Eu acredito que a espiritualidade tem tudo a ver com...</p> <p>Eu acho que a espiritualidade é...</p> <p>eu compreendo como um... algo relacionado à...</p> <p>eu só penso em...</p> <p>Eu acho que tem haver se...</p> <p>Espiritualidade, eu vejo assim...</p> <p>eu compreendo que...</p> <p>a espiritualidade pra mim, é...</p> <p>Espiritualidade é, ao meu ver, é...</p> <p>Espiritualidade eu compreendo como...</p> <p>Eu acredito que seja...</p> <p>no que eu vi e aprendi até hoje e o que eu sinto, é...</p>	<p>Minha fé, no que eu creio, no que eu acredito...</p> <p>crer no Senhor. O Deus. [...] Jesus...</p> <p>conjunto de crença que nos dá sentido à vida...</p> <p>que tipo de religião você frequenta, o norte que a gente vai levando pra nossa vida...</p> <p>religião, penso sobre crenças, sobre valores humanos, o que acredita em Deus...</p> <p>acredita que existe um espírito, algo além da matéria, é algo que não é palpável e que está dentro do corpo...</p> <p>como um conjunto de características e fatores...</p> <p>não existe corpo sem espírito, ela é o sentido da vida, como se fosse uma química...</p> <p>trazendo um pouco pra religião, dia de sábado, sinto a presença de Deus na minha vida o cuidado..</p> <p>você falar com Deus, busca à Deus constantemente...</p> <p>algo que a gente procure se conhecer pra poder entender um pouco melhor o mundo...</p> <p>um cuidado, uma atenção, uma parada pra ouvir, se colocar no lugar do outro, trabalhar o ser...</p> <p>como eu interajo com o outro, Como eu aplico os ensinamentos, não é? De Cristo. bons costumes, um tratar o outro, respeito, empatia...</p>	<p>Fé, crença, Ser Supremo, deus superior...</p> <p>Deus, Senhor, Jesus...</p> <p>Crença, consciência de si...</p> <p>Religião, crença religiosa</p> <p>Religião, crenças, valores humanos, Deus...</p> <p>Espírito, transcende a matéria...</p> <p>junção da fé, da gratidão, esperança, solidariedade, positividade,</p> <p>Espírito, sentido da vida, química...</p> <p>Deus, batismo, cultos, escola adventista, cuidado divino, presença divina.</p> <p>Deus, falar com Deus, Busca por Deus...</p> <p>Autoconhecimento, percepção exterior...</p> <p>Cuidado, atenção, escuta, empatia, Ser...</p> <p>Interação, empatia, respeito, aplicação dos ensinamentos de Cristo nas atitudes, no pensar, no agir.</p>
RELIGIÃO E ESPIRITUALIDADE	<p>eu frequento a igreja...</p> <p>Sempre buscando orar...</p> <p>fazendo o bem a todos, É, amando, respeitando...</p>	<p>Eu gosto de ler bíblia, livros relacionados ao tema da espiritualidade</p> <p>Eu sou católica... Santa Concei- Nossa Senhora da</p>	<p>Igreja (evangélica), leitura bíblica, livros sobre espiritualidade.</p> <p>Catolicismo, intercessão, santos, Deus.</p>

	<p>Eu alimento a minha espiritualidade orando...frequentando a igreja...centro espírita, missa católica, igreja episcopal carismática... as boas ações do dia a dia</p> <p>Pra mim é oração, reflexão, louvar a Deus, Jejum.</p> <p>Às vezes eu sou super negligente com ela, apesar de acreditar que existe...</p> <p>eu venho buscando mais maneiras e mais formas...</p> <p>A espiritualidade pluralista...</p> <p>através de oração, através de louvor e isso faz muito eu sentir Deus próximo a mim.</p> <p>A minha espiritualidade eu alimento com...</p> <p>Eu costumo ir à igreja, eu sou católica...</p> <p>Eu alimento a minha espiritualidade no olhar o outro, no olhar a natureza...</p> <p>eu tenho diferentes necessidades... dependendo do meu humor eu...</p>	<p>Conceição, sempre intercedendo, pedindo</p> <p>lendo bastante, principalmente a Bíblia, os Salmos... também eu busco outras fontes.</p> <p>eclética também na religião...</p> <p>melhora minha espiritualidade...</p> <p>Uma coisa que eu gosto muito de fazer, escutar música, vou ao teatro, aos parques, dança... acredito em bênção, me sinto bem no ambiente de igreja, energias positivas...</p> <p>nutrida de boas leituras de boas companhias, assisto entrevistas de Chico Xavier... sentir a presença de Deus</p> <p>já busquei muito um lugar onde eu me encontrasse... fui pra episcopal, agora eu voltei pra católica...não gosto de coisa que me prenda... hoje é muito mais eu com Deus.</p> <p>Ouvir louvores, ler mais a bíblia...</p> <p>orações e a leitura da palavra, a leitura Bíblica, diariamente...</p> <p>assisto a missa normalmente aos domingos... comecei a ter o hábito depois da pandemia de meditar...</p> <p>é onde eu enxergo Deus, a bondade de Deus, o amor de Deus...</p> <p>tem dias que eu gosto de ouvir músicas que hoje chamam louvores... gosto muito de ler... Tive minha fase de livros de auto-ajuda...</p>	<p>Leitura bíblica, literatura sobre espiritualidade, amor ao próximo.</p> <p>Pluralismo religioso, Igreja Católica, Igreja evangélica, espiritismo, orações, boas ações.</p> <p>Oração, reflexão, Jejum.</p> <p>Bênção, igreja, energia positiva.</p> <p>Comunidade Espírita</p> <p>Espiritualidade “fluída” Deus.</p> <p>Louvores, orações, leitura bíblica.</p> <p>Orações, leitura bíblica.</p> <p>Catolicismo, missa, meditação.</p> <p>Interação, empatia, alteridade, natureza.</p> <p>Louvores, Leitura.</p>
<p>ESPIRITUALIDADE: BENEFÍCIOS NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL</p>	<p>eu acho que a questão da... como eu tenho uma fé muito grande...</p> <p>quando eu tô passando por momentos difíceis...</p> <p>Eu acho que o maior fruto é...</p>	<p>eu peço muito à Deus paciência pra o dia a dia, pra lidar com meus alunos.</p> <p>eu peço muito com fé, peço que Deus chegue ali, me ajude, me dê força, sabedoria.</p> <p>a busca da melhoria... trabalhando sempre o meu eu superior... eu busco</p>	<p>Paciência.</p> <p>Resiliência, força, sabedoria.</p> <p>Melhoria de si, auxílio divino, assertividade, realização profissional.</p> <p>Bem-estar, paz.</p>

	<p>Eu acho que meu bem-estar... Eu oro todos os dias de manhã...</p> <p>porque a gente alimentando nossa espiritualidade a gente consegue refletir melhor sobre o outro...</p> <p>é uma renovação da alma...</p> <p>me blindando... acho que é uma ajuda...</p> <p>quando eu começo a me conectar até mesmo assim de parar, ter um momento de parar pra pensar na vida, pra conversar com o nosso poder superior....</p> <p>eu sinto o acalanto de Deus na minha vida, Deus me acalmando, Deus me tranquilizando...</p> <p>Que eu posso ter uma vida mais... é... Como eu tenho uma vida pautada nessa leitura bíblica, então...</p> <p>Eu acredito que eu fiquei menos ansiosa,</p> <p>Me ajuda muito no olhar o outro, no olhar os meus alunos, principalmente aqueles dito "alunos-problema"</p> <p>Eu acho que... aumenta sim o meu cuidado, minha atenção em ouvir as crianças</p>	<p>sempre a luz divina para ser sempre assertiva... sinto muito feliz em participar do processo de evolução dos meus alunos, tenho a convicção que existe um Deus todo poderoso e existe um ser superior que pode me ajudar.</p> <p>passar o dia bem, eu acho que vai nesse sentido... se sentir bem, se sentir em paz...</p> <p>eu acredito que pra minha vida pessoal e profissional seja a melhor nas relações interpessoais.</p> <p>vivenciar a beleza das coisas... contemplar, você consegue enxergar o outro, você consegue enxergar a situação do outro e se colocar no lugar do outro, e ver além do que a situação tá posta, ver as camadas daquilo</p> <p>ajuda de certa forma a se manter calma, tranquila, afastar... essas adversidades que a gente enfrenta todos os dias.</p> <p>Eu sinto que aquilo ali me acalma, me dá um norte...</p> <p>Esse cuidado ele transmite pra gente, essa paz que quando a gente vai atrás dele pedir e orar, meditar, ele automaticamente derrama essa paz dele na vida da gente...</p> <p>eu consigo entender e trazer no meu dia a dia aquela paz que eu preciso pra entender o mundo e a realidade onde eu vivo no no caso, no meu trabalho, no meu dia a dia.</p> <p>Passei a me ouvir mais, então fiquei menos ansiosa, mais calma, mais serena.</p> <p>porque esses é que eu vejo que precisam de mim, que precisam da minha atenção, do meu afeto... isso que eu aprendi na minha relação com Deus... aprendi no dia dia... e que meus pais passaram pra mim...</p> <p>Eu gosto de chegar num lugar e me sentir bem, eu quero que eles se sintam bem</p>	<p>Alteridade, relações interpessoais.</p> <p>Empatia, alteridade, contemplação, enxergar profundo.</p> <p>Blindagem, resiliência.</p> <p>Orientação, Paz, reconexão consigo.</p> <p>Paz, cuidado divino, tranquilidade, acalanto divino</p> <p>Paz, melhor compreensão de mundo, da realidade e do trabalho.</p> <p>Menos ansiedade, calma, serenidade.</p> <p>Cuidado, afeto, empatia, relação com Deus.</p> <p>Cuidado, bem-estar, promoção do bem-estar.</p>
--	---	--	--

<p>SENTIDO DA VIDA,</p>	<p>Sim, tenho essa reflexão...</p> <p>eu penso muito que a vida tá aí pra ser vivida...</p> <p>a gente sempre pensa nisso...</p> <p>eu reflito sobre a vida e eu acho que o que a gente faz de bem aqui volta de bem</p> <p>Eu acredito que todo mundo tem um propósito nessa vida</p> <p>eu penso que todos os dias assim eu fico pensando o que eu tô fazendo da minha vida...</p> <p>Costumo sim... e principalmente, depois da pandemia... Isso se tornou mais forte</p> <p>Eu penso... tanto que é é engraçado. Às vezes minha filha diz assim: “mãe tu pensa demais”.</p> <p>Constantemente. E nesse período da pandemia...</p> <p>Sim, constantemente. No caso a vida, né, a morte e a realidade, exatamente... eu prefiro refletir mais na vida diária e na realidade</p> <p>Às vezes eu até paro pra pensar nisso, mas não é constante não.</p> <p>Sim demais... eu acho que eu sou... muito sensível. pra mim, a evolução, a gente veio pra cá não foi pra gente trabalhar, passear, brincar e sim a gente veio pra cá pra evoluir, acho que é o maior objetivo da vida é esse. A gente nasceu pra evoluir espiritualmente</p> <p>E sobre a vida eu procuro tornar ela agradável, menos pesada, agradável, mas é difícil, é difícil</p>	<p>De se melhorar cada vez mais... De tentar ser cada vez melhor se agarrar nas boas coisas...</p> <p>A gente sempre procura... à ver o bem de todos, pra que a espiritualidade da gente também vá crescendo numa dimensão maior</p> <p>se eu sigo direitinho, com certeza eu vou receber algo positivo na minha vida. E, se eu não sigo, algo vai vim negativo.</p> <p>ninguém nasceu por acaso.... se a gente veio a esse mundo tem um propósito</p> <p>Se eu morrer amanhã, o que é que eu conseguir fazer... Eu quero tá fazendo coisas que eu sinta que tá sendo proveitoso pra mim e pra todo mundo... uma contribuição no mundo todo</p> <p>Eu acho que eu tenho uma missão... que é essa missão que eu tenho a cumprir? Será que eu tô cumprindo direitinho? Será que meu tempo daqui algum tempo vai chegar? Eu vou ter que partir e ir pra outra dimensão</p> <p>As coisas que vão acontecendo na vida da gente... quando a gente começa a ligar a espiritualidade... você começa a fazer essas conexões, a gente vai vendo o propósito da nossa vida... eu acho que esse propósito ... não é um propósito “A”, um propósito com objetivo final. É um propósito diário.</p> <p>se eu estou aqui viva... porque eu poderia ter sido uma vítima também. Mas se eu estou viva Deus tem um propósito pra me tornar viva... Deus deu aquela chance de você tá vivo e você refletir sobre sua vida, né? É você auto se avaliar também, eu acho muito importante isso...</p> <p>Quando você tem uma vida espiritual, você... eu acredito que você busca mais... entender o propósito</p>	<p>Melhorar, ser cada vez melhor.</p> <p>Boas ações, crescimento espiritual.</p> <p>lei da ação-reação</p> <p>Missão a ser cumprida.</p> <p>Contribuir, fazer a diferença, realização pessoal.</p> <p>Missão, incerteza</p> <p>Propósitos diários, conexão espiritual... melhorar.</p> <p>Missão, autoavaliação pessoal.</p> <p>Vida espiritual, propósito,</p> <p>Reflexão ocasional.</p> <p>Sensibilidade, empatia, reflexão, aprendizado, evolução espiritual.</p> <p>Aliviar o peso, tornar a vida mais agradável, bem-estar</p>
--------------------------------	---	---	--

		<p>de Deus na sua vida... O porquê você está aqui</p> <p>quando eu começo a pensar sobre o sentido da vida vem tanto pensamento, tanto pensamento, que tem hora que eu vou e paro.</p> <p>eu sou muito de refletir, de olhar tudo... eu tô sempre vendo algum movimento e tô relacionando e buscando, assim, tirar algum aprendizado disto... A gente nasceu pra evoluir espiritualmente</p> <p>tornar a vida menos pesada, mais agradável, mas é difícil, é difícil...</p>	
MORTE	<p>Às vezes eu acho que a gente... que tem outro lugar pra ... Pós-vida</p> <p>quando eu penso na morte me aflige totalmente</p> <p>a gente é matéria e espírito e que a questão da morte é só questão de separação do material com a alma,</p> <p>Sobre a morte, eu não reflito muito não...</p> <p>vai chegar realmente um dia que também o nosso propósito aqui vai se encerrar...</p> <p>durante um período da minha vida eu tinha muito medo da morte...</p> <p>Será que meu tempo daqui algum tempo vai chegar? Eu vou ter que partir e ir pra outra dimensão. O que que eu vou fazer lá?</p> <p>é como se a gente tivesse vindo num trem...</p> <p>Só não... penso muito na morte porque pra mim ainda é uma incógnita, então eu prefiro não pensar como seria...</p> <p>(DC2/CEM 2) não menciona o tema!</p> <p>Ultimamente assim, eu tô pensando muito mais porque eu cuido de mamãe com Alzheimer.</p>	<p>Outro lugar...</p> <p>tento me agarrar em Deus, orar, pensamentos positivos pra sair disso</p> <p>a matéria se acaba, a espiritualidade, o espírito em si fica.</p> <p>todo mundo vai morrer um dia. Óbvio. Mas não é uma coisa que eu perca algum tempo da minha vida pensando sobre a morte. Não.</p> <p>eu acredito a vida, a morte como propósito mesmo.</p> <p>Porque pra mim a morte era... um "não lugar", era um buraco vazio, escuro e isso me aterrorizava muito assim... comecei talvez a me relacionar com o espiritismo... a ideia de que "morrer eu não vou ficar dentro de um buraco no meio do nada, né?" Existem outros lugares que você pode ir, o espírito né ... o espírito pode percorrer outros lugares...</p> <p>Eu fico me questionando, será que eu vou voltar a estudar?... Será que eu vou esperar?... esperar não que eu... no meu íntimo eu sei que ... o outro lado é um lado que eu vou precisar estudar, vou rever pessoas, Conviver com as pessoas que já partiram e que eu amo, que era do meu convívio</p>	<p>Pós-vida</p> <p>Aflição, oração, pensamento positivo, negação.</p> <p>Separação corpo/alma espírito.</p> <p>fato inevitável, Constatação.</p> <p>Fim do propósito.</p> <p>Medo, terror, espírito, não-lugar, outros lugares.</p> <p>Partida, outra dimensão, questionamentos, pós-vida, não é o fim.</p> <p>Melhoria, passagem.</p> <p>Incógnita, pensamento evitado.</p> <p>Pensamento evitado, desconforto, velhice, criança</p>

		<p>a gente parou aqui ... “eu quero sair daqui melhor do que eu cheguei...</p> <p>na morte, eu digo vida pós-morte</p> <p>incógnita.</p> <p>por mais que a gente faça, pensar na morte... Eu acho que a gente não pensa... E a gente não quer pensar. Eu, pelo menos, eu não quero pensar...</p>	
CRIANÇA/INFÂNCIA	<p>eles vem muito pequeninhos,</p> <p>ludicidade, brincar conhecer mesmo a criança...</p> <p>época para formação da base... conexões neurais... muito focadas no celular... muitas vezes não sabem se relacionar com o próximo</p> <p>a arte eleva o espírito.. Se você não tiver isso, não adianta não... vai ser uma criança dura, entendeu? Vai ser uma criança dura, essa pessoa dura, seca.</p> <p>Essas crianças tão chegando... nas nossas salas de aula sem uma estrutura familiar... eu vejo os meninos cheios de problema, com distúrbio... Falta de de amor, de compreensão...</p> <p>[...] a gente tem que trabalhar, ensinar as crianças pequenas pra evitar adultos individualistas...</p> <p>crianças carentes de atenção... De tudo. eu quero plantar, essa sementinha na cabecinha dos meus alunos...</p> <p>a curiosidade e a sede de saber é enorme... neles... Então todo dia tem muitas perguntas.</p> <p>eles não vão ser crianças para sempre eles precisam amadurecer...</p>	<p>você está formando cidadão... Começa por ali.</p> <p>ludicidade, brincar, conhecer mesmo a criança...</p> <p>formação da base, conexões neurais, hiperfocadas no celular, sem habilidade para relacionamentos</p> <p>Não adianta você decorar o alfabeto, escrever o alfabeto se você não consegue expandir criativamente, se você não consegue ter um olhar além daquilo ali, das entrelinhas...</p> <p>elas precisam muito dessa acolhida, desse apoio da família... Alguns são criados pela madrinha, outros pela tia porque não tem mãe, a mãe abandonou ou a mãe tá presa, a mãe morreu, o pai morreu</p> <p>Acho que a gente iria resolver um monte de problema...</p> <p>Não é questão do-do ensinar letras e números, é muito mais. Criança é muito mais do que isso...</p> <p>Época de muita curiosidade, precisam ser ouvidas... sede de saber</p> <p>é importante eles entenderem essa mudança que ela é necessária e também traz momentos bons pra ele.</p>	<p>Pequeninhos, começo, cidadão em formação</p> <p>ludicidade, brincar, compreensão de quem são.</p> <p>Formação da base, conexões neurais, aprender a relacionar-se</p> <p>Sensibilidade, arte, criatividade, época para elevar o espírito</p> <p>Desestruturados, com distúrbios, problemas, carentes de afeto e compreensão.</p> <p>Pequenas, devir, época de ensinar para um futuro melhor.</p> <p>Ensino, plantio, ser holístico, carentes de atenção, carentes de tudo. Porque são tão pequeninhos</p> <p>Curiosas, sedentas por saber, escuta.</p> <p>Não serão crianças para sempre, vida como um ciclo com início, meio e fim.</p>

FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	<p>eu trabalho muito com eles a questão de...</p> <p>Essencial? Eu acredito carinho, amor... muita paciência e prazer de tá ali com eles</p> <p>Eu acho que não pode faltar na educação infantil, é... você estimular pra que o cérebro... todo o desenvolvimento</p> <p>o que não pode faltar é a ludicidade... eu acho que é a parte pedagógica mesmo, a parte do vamos dizer assim, ler e escrever...</p> <p>a base da educação infantil são realmente os valores humanos...</p> <p>Na minha cabeça sempre vai vir Arte e Cultura ...</p> <p>pra gente ter uma boa, realmente bem estruturada, atividade, desenvolvimento, na aprendizagem das crianças, eu acho que o principal é ter uma boa estrutura familiar... Também a questão pedagógica,</p> <p>Essencial? Primeiro eu acho que se dá muito pouca ênfase ao socioemocional da criança</p> <p>Eu acho que tem que ter muito dinamismo, muita coisa lúdica, recursos lúdicos, professores que realmente goste de trabalhar com crianças, que se dedique, que se doe,</p> <p>Essencial é eles entenderem o porquê eles estão aqui...</p> <p>Eu acho que elas têm que aprender a ser mais cooperativas e sociáveis...</p>	<p>de que eles podem, de que eles conseguem, de que eles aprendem.... não pode faltar é leitura, incentivo... cada vez mais a procurar a crescer</p> <p>precisa muito carinho, amor, paciência prazer no ofício..</p> <p>cognitivo... afetivo, como emocional... um dos pilares... que eu acho também interessante, é que eles sejam realista...</p> <p>o brincar... o aparato de outros profissionais... pra trabalhar o corpo, pra trabalhar a mente... inteligência emocional... A parte emocional das crianças ela tá em alta</p> <p>essa questão dos temas transversais... Solidariedade.</p> <p>é necessário que você tenha as bases da-da lógica matemática, da linguística, do letramento.. noção tempo-espaco, mas tudo isso com muita ludicidade e com arte e cultura...</p> <p>envolvimento do professor... Com relação à aprendizagem, isso é importante.</p> <p>a criança se conhecer, ela ela conseguir lidar com os sentimentos... Eles perceberem que eles não são só corpo... E que tudo que eles fazem vai interferir diretamente no outro e que não deixa de ser espiritualidade</p> <p>Que estude pra trabalhar com esse universo da educação infantil.</p> <p>A vida deles hoje, como eles vivem... seria o essencial trazer também um pouco do conhecimento de Deus</p> <p>não ser individualista...</p>	<p>Auto-estima, incentivo, leitura, crescimento</p> <p>Carinho, amor, paciência, prazer.</p> <p>Desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional. Realismo.</p> <p>Ludicidade, brincar, pedagógico (ler e escrever), inteligência emocional, suporte de outros profissionais (corpo, mente)</p> <p>Valores humanos, temas transversais, momento ímpar.</p> <p>Bases do conhecimento lógico-matemático, lingüístico, letramento, arte, cultura, sensibilidade</p> <p>Sócioemocional, autoconhecimento, espiritualidade, noção de interdependência. Dinamismo, envolvimento</p> <p>Dinamismo, recursos lúdicos, professores vocacionados, em permanente</p> <p>Ludicidade, dinamismo, recursos, dedicação, gostar de crianças, formação.</p> <p>Autoconhecimento, sentido da vida, conhecimento de Deus.</p> <p>Cooperação, sociabilidade, coletividade</p> <p>Convivência, Socialização, interação, empatia, respeito, aceitação, conviver com as diferenças, enxergar Deus, visão holística.</p> <p>Acolher, cuidar, ouvir, atenção.</p> <p>Espaços para contemplar a natureza, parar, respirar, observar o ciclo da vida nas situações cotidianas, plantas e animais.</p>

	<p>Eu acho que é a questão... da convivência... dessa socialização, essa interação.... tem que ter a empatia...</p> <p>Do acolher, do cuidar e do ouvir, do dar atenção, do falar coisas. Coisas que vão fazer a diferença...</p> <p>Tem que ter espaços contemplativos pras crianças, né? E aí eu acho importante ter essa ideia</p>	<p>no sentido de eu aceitar o outro do jeito que ele é... isso é, é amor... aceitar o meu coleguinha do jeito que ele é... pregar que existe um ser maior, que ele rege tudo, que ele tá ali olhando a gente... não, de ter medo não, é questão do respeito, de aceitar e enxergar... Não é questão do... ensinar letras e números, é muito mais... visão holística do meu aluno porque ele não é só conteúdos, né?</p> <p>Aqui a gente tá se referindo à educação infantil, e a sede de curiosidade e a sede de saber é enorme neles, né? Então todo dia tem muitas perguntas.</p> <p>Se o menino vê um bicho morto, “tia, vi um bicho morto!” a gente traz a conversa pra sala de aula foi o tempo de vida dele, ele nasceu, viveu, morreu. todo mundo tem um tempo de vida ninguém está aqui pra sempre não. Então entender o ciclo da vida das coisas desde a plantinha que nasce e morre.</p>	
<p>CRIANÇAS E SENTIDO DA VIDA/ MORTE</p>	<p>Essa minha turma não, mas teve uma turma minha, acho que há mais ou menos uns dois anos que faleceu a vó de uma criança...</p> <p>Não, eles falam muito da vida deles, pessoal...</p> <p>é muito questionado entre eles. Principalmente a questão, “Por que vovó morreu? Por que meu bichinho de estimação morreu?”.</p> <p>Então, assim, não é um assunto que é muito abordado. É um assunto que diante do que eu trago em sala de aula possa ser que seja abordado. Por exemplo, foi abordado agora há pouco por conta dessa questão. Mas não é um assunto abordado diariamente. Sobre vida, sobre morte, sobre nada, sabe?</p>	<p>e ela ficava me perguntando a a questão assim, onde estaria a vó dela... Ela ficava me questionando...</p> <p>a mãe briga com o pai, o pai tá preso, ele não entende o porquê então eu sinto que eles trazem muito a vivência deles em casa, do cotidiano deles de casa</p> <p>um neto que eu tenho de cinco anos, que ele tinha um peixinho há bastante tempo... e um dia ele veio a perder esse peixinho Ele ligou pra mim aperreado, chorando e eu conversei com ele.... “Tô com com saudade de Mário... “Vovó, mas quando eu vou pra missa contigo, eu rezo sempre pra eu não perder ninguém da minha família. E Mário se foi”... Com o tempo ele vai entender porque foi que Mário se foi, né?</p>	<p>Questionamentos, pós-morte, para onde foi...</p> <p>Brigas, prisão, cotidiano violento.</p> <p>Questionamento, choro, aperreio, porquê? (motivo), Alvo de pedidos (reza).</p> <p>Virar estrelinha, morar no céu, ninguém vê, naturalidade, surge dependendo da temática de aula ou conversa.</p> <p>Como os bêbes nascem, curiosidade, virar estrelinha, chorar muito.</p> <p>Perguntas, curiosidade, pra onde vai?, o que acontece após a morte?, diretos, sem ardoeios. Precisam ter noção de finitude, de ciclos, tema importante.</p> <p>“pra onde eles foram tia?”,</p>

	<p>“Oxe, titia”, desse jeito, “você não sabe da minha válvula na cabeça?”... “Eu tenho uma válvula na cabeça e se eu cair eu morro na hora, viu?”...</p> <p>Assim sobre a vida mesmo o último que me fez foi como os bebês nascem... às vezes também a gente tem criança que perde, né? Feito nessa pandemia a gente teve crianças que perderam os pais...</p> <p>Se alguém morre eles sempre perguntam...Pra onde é que vai? Onde é que vai? O que que acontece? eu acho que é importante sim as crianças saberem que a vida tem uma... Tem uma finitude, você não tá aqui para sempre... Às vezes a criança não tem muita noção do risco de morte. Porque elas não tem noção de de finitude.</p> <p>Então, o que é que eles mais perguntam assim a questão da questão de “como eu nasci”, né? “Quem é papai do céu, tia?”, “Será que papai do céu gosta de mim, tia?”</p> <p>Já tive um aluno que chegou e eu tava trabalhando alguma coisa que é um personagem que morria. E no mesmo momento ele começou a chorar</p> <p>Não, desse período, desde a escola particular que eu passei, desde estágio na rede, eu nunca presenciei pra ser sincera. Deles se questionarem...</p> <p>percebo algumas. Elas falam um pouco é quando a gente faz orações, né, diárias, no momento do do agradecimento do lanche...</p> <p>Eu observo que se tiver algo relacionado a morte na família, aí eles começam a questionar,</p>	<p>essa semana teve uma aluna minha que falou... “A minha vó bisa virou uma estrelinha”... minha mãe disse que todas as vezes que eu olhar pro céu e ver uma estrelinha brilhando é a minha vovó bisa olhando pra mim”... e aí os outros também falaram, agora falaram de uma forma bem natural... os parentes que teriam, tinham virado estrelinha nessa conversa... “E você sabe o que é morrer?”, aí ela “Sei. Eu viro estrelinha na hora e nunca mais ninguém me vê. Só quando forem pro céu se encontrar comigo”...</p> <p>eu lembro que eu trabalhei um livro, eu não lembro o nome dele, que falava sobre uma estrelinha... Que ia pro céu. Porque tinha uma criança que chorava muito...</p> <p>eles são muito diretos assim não tem ardeio não, não tem aquela coisa é... de meandros pra dizer alguma coisa eles sempre dizem.....direto... quando tava no período de pandemia muita gente morrendo aí tinha um livro que era... vai falando de vida e morte, era legal o livro, sabe? ... Eles acham que tudo é para sempre, né? Não tem uma noção de que as coisas são cíclicas, né? Começa, termina... tudo na vida tem um fim</p> <p>Eu acho que diante da-da situação difícil que eles vivem em sala e na família, né? ... acho que muitos acham até que o papai do céu ele-ele não enxerga eles..., “Pra onde eles foram, tia “...meu bisavô foi embora, morreu”. Eu disse: “Ah, mas ele virou uma estrelinha, né, Benjamim?”, “Não, mas ele tá bem, ele tá com papai do céu”.</p> <p>“Eu tenho muito medo de perder minha avó porque minha mãe trabalha e é ela que fica comigo. Eu vou ficar com quem?”</p> <p>Eu nunca presenciei.</p>	<p>“Como eu nasci?” “quem é papai do céu tia”, “Será que ele me ama? Morreu, foi embora</p> <p>Medo, choro, morrer.</p> <p>Deus, quem é.</p> <p>Morte, perguntas, vida.</p> <p>Matar, morrer, virar estrelinha, questionamentos.</p> <p>Gravidez, nascimento de um bebê, morte infantil... Porquê?</p>
--	---	---	--

	<p>mas no dia a dia não... Se tiver alguma questão de morte o-o assunto vida vem mais à tona.</p> <p>de vez em quando, eles chegam e falam: “tia é, a polícia entrou e matou. Tia, tinha um morto lá, tia, por que ele matou? teve uma que disse assim... “Tia, a minha vó virou uma estrelinha”.</p> <p>a curiosidade ... vem é quando tem uma mãe grávida e aí eles vão e ficam perguntando... Eles se chocam muitas vezes quando é a morte é de uma criança</p>	<p>alguns eles perguntam sobre Deus, outros comentam quem é Deus</p> <p>tive um caso ano passado da morte de um familiar... a aluna perguntava muito sobre ... consequentemente os outros colegas queriam saber. Eu acho que a partir da morte veio o sentido da vida</p> <p>polícia, matar, morrer, virar estrelinha, porquê?</p> <p>“Eu perguntei a minha mãe, eu também nasci da barriga da minha mãe, agora vai nascer meu irmão”. Ele já vem com a informação. Eles estão perguntando menos... pra mim... questionam e-e ficam perguntando porquê, “mas era tão novo”</p>	
--	--	--	--

ANEXO 6 - SÍNTESE DA ANÁLISE LEXICOMÉTRICA

EIXO 1: ESPIRITUALIDADE

1- COMO VOCÊ COMPREENDE A ESPIRITUALIDADE ?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	espiritualidade	18
2	Deus	13
3	religião	12
4	existe	8
5	ser	7
6	acredito	6
7	espírito	5
8	fatores/fé	4
9	crença/Conjunto	3
PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: além, crença, espiritual, freqüenta.		
PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: acreditar, batismo, creio, cuidado, cultos, gratidão, humano, igreja, mundo, religiosa, sentido, bíblia, cristo.		
PALAVRAS COM UMA OCORRÊNCIA: adventista, batizei, batizou, católica, consciência, costumes, crenças, crer, criador, empatia, esperança, interajo, interação, refletindo, refletir, respeito, solidariedade, superior, transcendem, valores, Jesus, senhor, supremo.		

2- FALE UM POUCO SOBRE COMO VOCÊ ALIMENTA A SUA ESPIRITUALIDADE...

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	eu	145
2	Deus	26
3	acho	17
4	gosto	15
5	isso	14
6	espiritualidade	13
7	dia	12
8	também	11
9	vida	9
10	alimento	8
PALAVRAS COM 7 OCORRÊNCIAS: católica, igreja, trabalho		
PALAVRAS COM 5 OCORRÊNCIAS: alunos, amor, busco		
PALAVRAS COM 4 OCORRÊNCIAS: boas, bíblia, cuidar, educação, freqüento, jejum, missa, religião		
PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: espírito, freqüentando, orando, oração.		
PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: centro, eclética, episcopal, espiritual, espírita, leitura, louvor, louvores, orar, oro, presença, professor, próximo, vivência, Chico Xavier.		
PALAVRAS COM UMA OCORRÊNCIA: acredito, bênção, bondade, crença, crenças, crer, cuidando, curada, céu, devoto, diariamente, direção, domingo, empatia, encontra, encontrei, energias, enfrentar, esperança, espiritualista espiritualmente, evangélica, fortalece, freqüente, fé humano, importante, interação, intercedendo, louvar, matéria, meditar, natureza, necessidade, orações, pandemia, pedindo, pluralista, procura, reflexão, respeitando, revitalizar, santos, bíblica, carisma, conceição, salmos, santa, senhora.		

3- QUE BENEFÍCIOS VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR NA SUA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL COMO FRUTOS DESTA ESPIRITUALIDADE?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	gente	22
2	acho	13
3	muito	11
4	Deus	10
5	vida	6
6	bem	5
7	paz	4
8	calma	3
9	paciência	2

PALAVRAS COM 1 OCORRÊNCIAS: acalanto, acalmando, afetiva, alimentar, alma, amor, beleza, belo, bem-estar, benefício, blindando, boa, buscar, bíblica, catolicismo, católicos, conectar, consigo, contemplar, conversar, convicção, creio, crença, crenças, crianças, discernimento, enxergar, escudo, espírito, evangelho,holística, humanidade, humanos, igreja, interpessoais, laica, leitura, lidar, meditar, melhoria, nutrido, orar, orava, oração.

4- VOCÊ COSTUMA REFLETIR SOBRE A VIDA, A MORTE E A REALIDADE (SENTIDO OU PROPÓSITO DE VIDA)?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	gente	44
2	não	41
3	assim	30
4	vida	26
5	porque	19
6	propósito	17
7	muito	16
8	morte	14
9	minha	12

PALAVRAS COM 11 OCORRÊNCIAS: penso, quando, sempre, Deus.

PALAVRAS COM 10 OCORRÊNCIAS: acho, aqui, pensar, sobre.

PALAVRAS COM 9 OCORRÊNCIAS: fazer, sim

PALAVRAS COM 8 OCORRÊNCIAS: tempo

PALAVRAS COM 7 OCORRÊNCIAS: espiritualidade, tenho

PALAVRAS COM 6 OCORRÊNCIAS: alguém, passando, pessoas, questão.

PALAVRAS COM 5 OCORRÊNCIAS: dia, espírito, mundo, nada, pensa, refletir, ser, viva.

PALAVRAS COM 4 OCORRÊNCIAS: acredito, buraco, difícil, momento, pensando, pessoa, talvez.

PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: aflige, covid, morrer, pandemia, pequenos, porquê, reflito, situações, vejo.

PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: agarrar, católica, certeza, constantemente, contribuindo, costume, dimensão, esperar, família, final, igreja, lugares, matéria, meio, missão, mortes, paro, pensamento, período, propósitos, psicológico,questionando, realidade, receber, refletindo, reflexão, resposta, sentido, sentidos, tento, tia.

PALAVRAS COM 1 OCORRÊNCIA: acontece, acreditar, alma, amanhã, amenizar, aterrorizava, avós, constante, constantes, contribuição, crença, cumprir, céu, desperdiçar, dias, escuro, espiritismo, espiritual, faleceram, incógnita, internada, irmã, irmão, latente, medo, melhorar, objetivos, orar, pais, partiram, pensamentos, pesar pós-morte, refletia, relacionar, sensível, sentir, separação, vazio, velhice, alzheimer, pós-vida, ruim, terminar.

5- O QUE VOCÊ CONSIDERA ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	acho	38
2	ser	19
3	crianças	16
4	fazer	15
5	educação	14
6	infantil	13
7	mãe	12
8	sempre	11
9	vida	10
PALAVRAS COM 10 OCORRÊNCIAS: dizer, hoje, trabalhar, vida.		
PALAVRAS COM 9 OCORRÊNCIAS: amor, sala		
PALAVRAS COM 8 OCORRÊNCIAS: aula, emocional		
PALAVRAS COM 6 OCORRÊNCIAS: escola, familiar, professor		
PALAVRAS COM 5 OCORRÊNCIAS: atenção, casa, ouvir, roda, trabalho, vê		
PALAVRAS COM 4 OCORRÊNCIAS: aceitar, ajudar, evoluir, feliz, mundo, papai, profissionais.		
PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: apoio, arte, conhecer, conversa, corpo, céu, dar, desenvolvimento, Deus, espiritualidade, estrutura, família, humanos, ludicidade, olhar, respeito, sentimentos.		
PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: acredito, alegria, aprendizagem, base, brincar, capaz, consegue, conversar, correr, cuidar, cultura, diferença, empatia, espírito, evolução, formação, leitura, letras, medita, mostrar, pedagógico, pensar, pessoas, procurar, professores, relação, rotina, sabem, sensibilidade, sentido, sócio-emocional, valores.		
PALAVRAS COM 1 OCORRÊNCIA: abraço, acolher, acolhida, acreditar, afetivo, ambiente, aprender, bases, carinho, cidadão, cognitivo, compreensão, conexões conhecimento, conseguem, cooperativas, curiosidade, cérebro, dinamismo, elevação, emoções, entender, envolvimento, enxergar, espiritualmente, estimular, estruturada, formar, formações habilidades, humanidade, incentivar, incentive, inteligência, interação, laica, ler, letramento, necessitados, objetivo, paciência, pequenas, pequeninhos, religião, socialização, temas, transversais, união, verdade, solidariedade.		

6- QUAIS SÃO AS PERGUNTAS FUNDAMENTAIS QUE AS CRIANÇAS FAZEM ACERCA DA PRÓPRIA VIDA?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	muito	28
2	porque	24
3	questão	18
4	vida	17
5	céu	16
6	mais	12
7	Deus/morte	11
8	estrelinha	10
9	vão	9
PALAVRAS COM 7 OCORRÊNCIAS: criança, família, mãe, sim.		
PALAVRAS COM 6 OCORRÊNCIAS: assunto, importante, perguntando.		
PALAVRAS COM 5 OCORRÊNCIAS: algumas, amor, morre.		
PALAVRAS COM 4 OCORRÊNCIAS: abordado, animais, bisavô, conversar, falam, nunca, olhar, onde, pai, peixinho, pensa, perder, perguntam, plantar, pouco, trazem.		
PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: anos, avô, caminho, chorando, entender, finitude, informação, morto, nasce, natural, noção, perguntas, religião, situações, vamos.		
PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: alguém, barriga, bebês, bicho, comunidade, conversa, crescer, diferença, dura, exemplo, explicar, fim, fé, história, lugar, matou, morreu, mundo, nascem, nascer, observo, país, pandemia, partir, período, pesada, pessoas, porquê, porquês, preso, respostas, risco, rivais, saber, sofrer, vivem, vivenciam.		
PALAVRAS COM 1 OCORRÊNCIA: acidente, afetiva, aperreado, avó, bebê, bichinho, briga, brilhando, buscam, caminhos, carências, chorava, ciclo, comentam, comunidades, contemplativos, contexto,		

convivência, cotidiano, crescimento, curiosidade, cérebro, cíclicas, difíceis, dominical, empatia, encontrar, entenderam, envelhecendo, enxerga, esclarece, r espiritualidade, estimacão, evangélicos, faleceu, falta, familiar, gravidez, hidrocefalia, humanos, maravilha, medo, missa, morrem, mães, nascimento, respeito, saudade, Jesus.

7- EM SUA OPINIÃO, É POSSÍVEL INSERIR A ESPIRITUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? POR QUÊ?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	não	49
2	acho	23
3	porque	18
4	espiritualidade	12
5	trabalhar	11
6	questão	10
7	Deus	8
8	crença	7
9	religião	6

PALAVRAS COM 5 OCORRÊNCIAS: natureza, família, criança, bem, base, acredito.

PALAVRAS COM 4 OCORRÊNCIAS: sala, pode, historinhas, forma, escola, crianças, coisa, certeza,

PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: religiões, religiosa, orar, história, existe, dificultar, complicado.

PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: valores, sentido, problemas, problema, presente, possível, enxergar, educação, cuidar, creio, conversa, confesso, bíblicas, atitudes, amor.

PALAVRAS COM 1 OCORRÊNCIA: Jesus, Jeová, Cristo, valorizar, rotulando, roda, respeito, reflexões, proteger, oro, moral, laico, laica, humanística, humanidade, famílias, evangélica, estímulos, estética, espirita, espiritualista, espiritual, dirigido, direcionamento, diferença, desenvolvimento, céu, cultural, cuidado, criador, crenças, cooperação, conhecimento, cautela, catolicismo, carência, carinho, capaz, bom, belo, amar, agradecer, aberto.

8- VOCÊ PERCEBE MANIFESTAÇÕES DE ESPIRITUALIDADE ENTRE AS PRÓPRIAS CRIANÇAS?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	não	38
2	eles	23
3	assim	22
4	sim	16
5	acho	12
6	vejo	10
7	igreja	6

PALAVRAS COM 5 OCORRÊNCIAS: coleguinha, espiritualidade, evangélica, questão, religião, Deus.

PALAVRAS COM 4 OCORRÊNCIAS: criança, céu, história, questões, religiosidade.

PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: amigo, brincando, conversas, nuvens, percebe, relatam.

PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: amor, atitude, cantam, colegas, compreende, coração, cuidar, desenha, domingo, muitos, nunca, respeitar, carnaval

PALAVRAS COM 1 OCORRÊNCIA: abraço, acolhida, acontecer, afetiva, africana, ajuda, alegria, brincadeiras, cantarolando, católica, cuidados, desenharam, desenhos, empatia, equipe, espontaneamente, expressando, felicidade, freqüentam, histórias, homenzinho, imitando, lembrando, macumba, matriz, missa, musiquinhas, paz, relação, segunda-feira, sensibilidade, solidariedade, vida, vivenciam.

9- QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS COLOCADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE?

Pos.	Palavra	Ocorrências
1	eu	63
2	gente	34
3	muito	29
4	you	19
5	como	16
6	educauau	15
7	crianauas	14
8	escola	13
9	sau	12
10	pa	11
PALAVRAS COM 9 OCORRÊNCIAS: famíliu, infantil.		
PALAVRAS COM 8 OCORRÊNCIAS: dificuldade, ser.		
PALAVRAS COM 7 OCORRÊNCIAS: desafios, questuau.		
PALAVRAS COM 6 OCORRÊNCIAS: aprendizagem, contexto, realidade.		
PALAVRAS COM 5 OCORRÊNCIAS: base.		
PALAVRAS COM 4 OCORRÊNCIAS: alunado, perdeu,		
PALAVRAS COM 3 OCORRÊNCIAS: amor, desenvolvimento, falta, livros, relaauau, religiosidade, seguir, valores.		
PALAVRAS COM 2 OCORRÊNCIAS: acompanhando, ajuda, cobranaua, compromisso, conservadorismo, contato, distanciando, espiritualidade, exigir, informaauau, material, mae, níve, pai, pedagógica, pequenininho, perdem, pós-pandemia, sentido, sexualidade, sistema, situaauau, tecnologia, trazer, verdade.		
PALAVRAS COM 1 OCORRÊNCIA: alfabetizar, apoio, atividades, ausentes, ausênciua, bagagem, cansaau, celular, cobranauas, competitividade, complexidades, complexo, comunidade, conceito, confuso, conhecimento, conscientizar, conservadora, crenaua, criados, cultura, céu, depósitu, egoísmo, emocionais, envolvimento, enxergar, esgotamento, espiritual, excesso, familiar, famíliu, formaauau, freqüênciua, individualizado, interaauau, leitura, limites, materialista, mídiua, pandemia, participaauau, presenaua, princípios, priorizar, reconhecimento, sobrevivênciua, sociais, sociedade, sócio-emocional, soltu, tecnológico, tela, televisuau, valorizaauau, velocidade, Deus (ausênciua).		

ANEXO 7 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevistas realizadas em junho e julho de 2023.

Entrevista 1 - DC1/EM1

Duração da entrevista: 12 minutos e 24 segundos.

Entrevistadora: Boa tarde, professora DC1/EM1, tudo bem?

Entrevistada DC1/EM1: Tudo bem.

Entrevistadora: Vamos começar essa conversa sobre esse tema assim complexo, né? Diferente. Como é que você compreende a espiritualidade? Quando você escuta esse termo assim, que é que vem a sua mente?

Entrevistada DC1/EM1: Bom, a espiritualidade pra mim, é, eu digo pelo pelo o que eu passei desde quando eu nasci, na verdade, é, na infância em que, é, na... em casa, é, trazendo um pouco pra religião, lá em casa não tinha religião definida, né? Minha madrasta, meu pai, eu e minha irmã não se tinha... e alguns primos que conviviam conosco, mas não tinha nada direcionado a, a, a refletir o espiritual da gente, o que era Deus, a importância de Deus na vida da gente, é, não tinha nada ligado à isso. O que eu recebia de informação é que, quando eu nasci, meu pai me batizou. Eu tive padrinhos que acompanharam esse batismo, mas, é, no decorrer dos anos, eu na, na minha adolescência, na verdade, saindo um pouco da infância e indo pra adolescência, eu e minha irmã, nós fomos matriculadas em uma escola adventista e daí, é, por meios da... no período de aulas tinham os cultos trazido pras-pras crianças e pros jovens, é... Eu fui tendo um pouco de acesso mais ao estudo da Bíblia, ao estudo de lições, a importância de você ter um dia pra meditar, é, pra conhecer mais sobre Deus, pra estudar mais sobre família, sobre o que... as maravilhas que Deus faz na sua vida, sobre o o criador. Então, daí surgiu um momento da gente de, de ter o período de batismo na igreja, dia de sábado, e eu me batizei juntamente com minha irmã e a gente foi indo já pra fase da juventude, eu me afastei por um momento da igreja em si, mas nunca perdi a, é... nunca perdi a fé na verdade, eu mesma... você fica um pouco rebelde nos estudos, é, se você não obedecer os pais e isso você fica, é, sem querer estudar, fica desobediente. Mas é, em certo período do momento da minha vida reencontrei pessoas próximas de mim, da minha irmã e de primos meus que conviviam comigo e que perguntou como é que tava a família, disse que fazia parte da, de uma denominação e convidou eu e minha irmã e eu, minha irmã e algumas pessoas da minha família a gente começou a, a participar de cultos, de, de convites, essas coisas e daí, é, você vai amadurecendo, eu fui amadurecendo e fui vendo a importância de, de você ter interação com as pessoas, aquela vontade de se aproximar mais, é, de ter mais interesse no-no que a Bíblia ensina, no que Deus ensina do que Deus faz na sua vida. Isso foi... foi... é como se tivesse fortalecendo mais e cada dia mais eu sinto, independente de religião ou não, eu sinto a presença de Deus na minha vida, o cuidado e, referente a essa semana mesmo que passou, é que eu senti o que na sua... na espiritualidade o que-que Deus é importante na minha vida e o que-que ele faz por mim.

Entrevistadora: Eu imagino. Fala um pouco agora pra mim sobre como você alimenta essa sua espiritualidade. Independente de você estar ou não, é, como você falou, indo pra uma igreja ou não, como é que você alimenta isso no seu dia a dia, na sua vida?

Entrevistada DC1/EM1: Olha, eu gosto muito de ouvir louvores e preciso mais ler a Bíblia, mas o louvor e... Infelizmente quando a gente tá passando por uma situação tão difícil, né, Deus tá ali o tempo todo com você, mas quando você está na situação mais difícil da sua vida que você pensa que Deus só tá ali com você naquele momento - ele tá sempre -, mas quanto mais tá apertado, mais a gente sente a presença de Deus e Deus mostrando que realmente está

cuidando da gente. Então, é, o meu espiritual totalmente é devoto a Deus independente quem é... cada pessoa tem a sua crença, tem a sua escolha, mas é, eu sei que eu, eu orando... Porque eu gosto muito, eu oro por meu esposo, eu oro só. É eu-eu sinto o acalanto de Deus na minha vida, Deus me acalmando, Deus me tranquilizando, mas é isso, é através de oração, através de louvor e isso faz muito eu, eu sentir Deus próximo a mim.

Entrevistadora: É, então eu entendo que você basicamente respondeu, né? Que benefícios você consegue assim identificar na sua vida pessoal e até mesmo profissional como fruto dessa espiritualidade? Seria mais esse acalanto, esse cuidado de Deus.

Entrevistada DC1/EM1: Esse cuidado que ele transmite pra gente, essa paz que quando a gente vai atrás dele pedir e orar, meditar, ele, automaticamente, ele derrama essa paz dele na, na vida da gente, sobre a gente.

Entrevistadora: Entendi. Você tem o costume assim de refletir sobre a vida, a morte? Tô me referindo agora assim a realidade ó, ao sentido da vida, ao propósito da vida. Você costuma parar pra pensar nisso?

Entrevistada DC1/EM1 [ri]: Constantemente. E nesse período da pandemia você... eu pensei assim: “Oh, meu Deus quantas, quantas, quantas mortes, quantas as pe-, as mortes foram ceifadas”. E se eu estou aqui, se eu estou aqui viva - porque eu poderia ter sido uma vítima também -, mas, se eu estou viva, Deus tem um propósito pra me tornar viva e meu esposo junto. Sabe? Que é, por onde a gente ia e por onde a gente chegava da, chegava da família, tinha alguém doente, alguém com covid e eu não tive graças à Deus, tive sintomas, mas não foi pelos os exames não foi covid, nem eu nem meu esposo, mas eu sempre eu refletia nisso, meu Deus. É a, a, a maravilha dele de, né, livrar a gente dessa situação enquanto outras pessoas estavam sofrendo porque ou pessoas próximas faleceram, as pessoas é, os pais, os filhos ou os avós ou quem for, seu cônjuge e você chega a refletir o o que o porquê é não aconteceu isso comigo, a misericórdia de Deus na minha vida, porque Deus permitiu eu tá viva aqui, né? E, como eu disse também, acidente aconteceu comigo essa semana em que Deus me livrou da morte, mas tudo indicaria que poderia ter acontecido, mas mais uma vez Deus deu aquela chance de você tá vivo e você refletir sobre sua vida, né? É você auto se avaliar também, eu acho muito importante isso, então foram situações constantes na minha vida que foram passando e que faz realmente a pessoa fazer essa reflexão.

Entrevistadora: Tu quer parar agora pra ver se já tá perto a tua encomenda ou a gente pode ir pro segundo bloco?

Entrevistada DC1/EM1: Pode parar.

[Interrupção da entrevista]

Entrevistadora: Não é não? Vamos lá pro segundo bloco agora. O que é que você considera assim essencial pra formação das crianças na educação infantil? Aquela, uma coisa assim que não pode faltar.

Entrevistada DC1/EM1: Eu acho que tem que ter muito dinamismo, muita coisa lúdica, recursos lúdicos, professores que realmente goste de trabalhar com crianças, que se dedique, que se doe, sabe? Que estude pra trabalhar com esse universo da educação infantil.

Entrevistadora: Entendi. Quais são as perguntas, assim, fundamentais que as crianças fazem acerca assim da própria vida? Você já percebeu em algum momento isso acontecendo em turma de educação infantil as crianças fazendo perguntas sobre de onde eu vim, sobre o que é morrer, coisa do tipo.

Entrevistada DC1/EM1: Não, desse período, desde a escola particular que eu passei, desde estágio na rede, eu nunca presenciei pra ser sincera. Deles se questionarem, né? Eu nunca presenciei.

Entrevistadora: Entendi. Em sua opinião, é possível inserir a espiritualidade assim no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC1/EM1: Ela-

Entrevistadora: E por que, né? Que é importante a gente saber porquê.

Entrevistada DC1/EM1: É, eu acredito que é importan... é possível sim, mas é você ter cautela pra não pensarem que você está rotulando a criança numa religião, que você esteja obrigando, que não esteja respeitando. Mas um-um na roda de conversa em um momento em que, é-é... um exemplo, que você trabalhe com a natureza, com as crianças, né? Então ali no... aquela... Tudo que ele vê ali na natureza não foi por acaso foi... surgiu de uma forma, né? E essa forma a gente sabe que-que Deus é o criador de todas as coisas e que daí é, eles vão puxar pra si é, essas opiniões pra vida dele, eles vão eles vão ter essas é, como é que diz, é, essas, essas suas reflexões na vida deles é, baseado também, dirigido por suas famílias também, pelos adultos, orientados, na verdade, né? E que eles vão ver o, o sentido da, de todas as coisas, é, dos seres vivos, das pessoas, da importância do carinho, do cuidado e que da, da capacidade que um ser humano tem de cuidar do outro, de amar do outro. Eles vão ver que isso não, não surge de repente e não é por acaso, mas tudo tem um-um direcionamento, tem um motivo.

Entrevistadora: Certo. Você percebe assim manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças assim em momento de brincadeira entre eles?

Entrevistada DC1/EM1: Olhe, puxando pra religião alguns dizem assim “Ah, eu, eu vou pra igreja professora, eu fui com a minha mãe, eu fui com a minha tia, eu vi a historinha, eu cantei a musiquinha” e eles às vezes cantam, ficam fazendo atividades aqui na sala respondendo e cantarolando essas músicas, puxando um pouco disso na religião. Eles se... muitos relatam, sabe? Essas situações. E que eles relatam com felicidade. Não uma coisa rotulada, mas sim feliz, se expressando com alegria, se divertindo aqui com os outros colegas, eles relatam muitas coisas assim.

Entrevistadora: Entendi. Ok (DC1/EM1)¹⁶³, muito obrigada pela sua participação. Agradeço de coração.

Entrevistada DC1/EM1: Obrigada também pela oportunidade.

Entrevistadora: A pergunta que escapou lá na hora(que eu não sei como foi isso) foi é... Na tua opinião quais são os maiores desafios é relacionados a educação infantil que você vê na atualidade? (pergunta enviada por áudio via aplicativo Whatsapp, e respondida também pelo aplicativo)

Entrevistada DC1/EM1: referente a questão que você me perguntou sobre os desafios que eu tenho, que eu vejo né no ensino da Educação Infantil, eu vejo uma... um pouco da falta de compromisso dos pais com as crianças na escola referente a educação, a levar a criança a escola, à criança ser frequente na escola... é porque a gente sabe que a frequência é pequena a criança tem dificuldade na aprendizagem ela não vai conseguir ter uma certa progressão como as outras que estão indo todos os dias, então essa ausência da criança na escola, dificulta muito na aprendizagem. Outro desafio também é a presença dos responsáveis né? das crianças em atividades internas da unidade, como por exemplo o plantão pedagógico que teve anteontem de 26 alunos que eu tive só foram 50% certinho entendeu? Então assim essa falta de compromisso né? Já é um plantão por bimestre e ainda nesse dia o pai não ir... querer saber como é que está sendo acompanhado seu filho, sua evolução... a progressão, como é que ele está interagindo, qual é - como é que está o nível de ensino dele que isso a gente coloca num parecer, lógico, o pai recebe o boletim das crianças relatando como é que está o desenvolvimento, mas aquele contato sabe? fisicamente né, proximal com o professor tem

¹⁶³ Sempre que os nomes das docentes forem mencionados, utilizaremos as siglas de identificação de cada uma delas, em observância ao que foi acordado no momento do convite e conforme a carta de anuência emitida pela Rede Municipal de Educação em Recife em resposta ao nosso pedido para realização da pesquisa nas Unidades de ensino.

muitos responsáveis resistentes ainda a isso achando que não é importante. Vejo que enquanto tem pais que valorizam sim, independente da série que a criança se encontra é... tem pais que acham que a Educação Infantil não faz nada sabe? não tem ensino, não tem progressão, não tem aprendizagem, em outra unidade também que eu trabalho foram pouquíssimos pais de 21 alunos só foram 4! Apesar que eu entendo que é... tem um certo horário que os pais estão trabalhando sabe? Não pode estar naquele momento na reunião, mas assim, outras situações que acontecem estes pais também estão ausentes então assim... É-é.. fica ruim sabe? da gente é... fica difícil na verdade né da gente seguir com a criança naquele ritmo de aprendizagem, naquele desenvolvimento, da gente querer agir, querer seguir, mas assim a gente sabe que é muito importante né... a interação com a família juntamente com a escola pra daí gerar uma boa aprendizagem pras crianças, né uma boa educação pra que as crianças possam seguir né? nessa-nessa aprendizagem e possa se desenvolver.

Entrevista 2 - DC2/ CEM 2

Duração da entrevista: 25 minutos e 48 segundos.

Entrevistadora: Bom dia, DC2/ CEM 2, tudo bom?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Bom dia, tudo.

Entrevistadora: Vamos conversar sobre esse assunto que é mais complexo, digamos, né?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Sim.

Entrevistadora: Não é um assunto tão comum. Como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC2/ CEM 2: É, a espiritualidade assim no meu ponto de vista, né? No na minha vivência assim, no que eu vi e aprendi até hoje e o que eu sinto, é a questão assim como eu interajo com o outro, né? Como eu aplico os ensinamentos, não é? De Cristo. Porque eu fui formada assim, eu fui criada na religião católica, então assim meu pai, independente de religião, meu pai sempre foi - meu pai e minha mãe - eles sempre procuraram mostrar assim os bons costumes, assim, um tratar o outro, né? É sempre procurar fazer o que a gente gostaria que o outro fizesse com a gente, a questão do respeito, da empatia. E eu acredito que é aquela coisa, assim, de você enxergar, é, colocar os ensinamentos de Cristo no teu cotidiano, na tuas atitudes, no teu pensar, no teu agir, né? É o que eu creio, é o que eu acredito.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Eu acho que é por aí assim.

Entrevistadora: OK. Fala um pouco sobre como você alimenta a sua espiritualidade.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Eu alimento a minha espiritualidade no olhar o outro, no olhar a natureza que é o que me alimenta demais e é onde eu enxergo Deus. É onde eu enxergo, é, a bondade de Deus, sabe? O amor de Deus é num bebezinho que nasce, né? Aquela perfeição de nascer, de uns espermatozoides se transformar em um ser humano, é uma plantinha que você bota lá a sementinha, como eu estou fazendo pros meus alunos e mostrando essa questão, como a gente fez hoje também. De mostrar assim “olha só de uma sementinha, ela vai brotar, ela vai se transformar” e a gente vê assim que Deus está ali, que Deus está em tudo, no ar que a gente respira, no cheirinho do mar, nas ondas que vão e vem, sabe? No cair da chuva, esse ciclo todo de vida, né, essa dinâmica da vida. Eu acho que a gente enxerga a Deus em nisso tudo. Tem uma música que diz assim “é impossível não crer em ti, é impossível não te encontrar”. Eu me emociono toda vez que eu falo porque a gente vê assim a falta de empatia, a falta de amor, a gente vê... Geralmente a gente tá vendo isso hoje e eu procuro muito plantar isso nos meus alunos, como na minha filha também, que eu tenho uma filha e, ai desculpa... [se emociona]

Entrevistadora: Nem se preocupe. Esse... esse tema ele tem me surpreendido porque ele tem mobilizado muitas emoções, de fato.

Entrevistada DC2/ CEM 2: É, né? Porque assim, a gente hoje tem que procurar muito, né, colocar Deus na vida da gente porque fortalece demais, eu vejo isso. Eu tenho uma amiga que ela teve câncer de mama e ela não era muito assim de procurar Deus, sabe? É uma pessoa muito boa, né? Mas ela não era assim de ter uma religião, de procurar alimentar essa religião e eu disse pra ela que Deus é tão maravilhoso, Deus é bom o tempo todo, a gente é que não enxerga. E o médico disse que ia tirar os dois seios dela, aí eu disse “por que que você não procura, né, uma religião? Vai buscar botar mais Deus na tua vida, que tu vai ver”. E ela foi curada, ela não tirou nem um seio e tá aí viva até hoje, faz mais de vinte anos.

Entrevistadora: Coisa boa.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Então são essas coisas assim que a gente vai reforçando, né, alimentando a fé da gente. Dizendo “Tá vendo que Deus tá ali e nunca você está sozinha” e assim a gente vai buscando. Eu busco muito nessas relações todas, assim, dessa interação com o meio, com o outro.

Entrevistadora: Eu entendo então que você já respondeu, mas ainda assim eu vou fazer a pergunta: que benefícios você consegue identificar assim na sua vida profissional como frutos dessa espiritualidade?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Me ajuda muito no olhar o outro, no olhar os meus alunos, principalmente aqueles dito “alunos-problema” porque esses é que eu vejo que precisam de mim, que precisam da minha atenção, do meu afeto. E eu fiz até, eu fiz pedagogia e fiz psicopedagogia, e a minha monografia foi em cima da relação do professor e o aluno, o afeto, né, como instrumento pra estimular o aluno no seu aprender e do seu caminhar, né?

Entrevistadora [sussurra]: Isso.

Entrevistada DC2/ CEM 2: E olha, assim, eu tô há vinte e quatro anos na educação infantil e eu busco esse afeto que eu transmito, que eu trato os meus alunos, é justamente isso que eu aprendi na minha relação com Deus e no que eu aprendi no diádia e que meus pais passaram pra mim. Então, funciona demais, eu nunca tive problema com pais nenhum porque eu sempre busquei conquistar os pais, mostrar essa questão do afeto, que a gente está aqui pra ajudar, pra contribuir pro crescimento desses alunos e que é um trabalho em equipe, isso tudo colocando o afeto. Esse afeto que eu digo é o amor que Deus ensinou pra gente. Jesus quando veio aqui. Né? Que é amar o próximo como a si mesmo. Então quando os pais deixam meus alunos aqui, é eu vejo assim: Ele está confiando em mim, então eu tenho uma missão com esses alunos. Pode até dizer que não é sacerdócio que não é, né? Mas a gente tem sim um... eu vejo né? Eu não vou fazer o papel de mãe nem de pai, mas eu vou fazer o meu papel de professora afetiva e que tem uma visão holística do meu aluno porque ele não é só conteúdos, né?

Entrevistadora: Você costuma se refletir sobre a vida, a morte, a realidade, quanto, assim, ao sentido ou propósito da vida?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Sim demais, demais, eu-eu acho que eu sou, as meninas diz que eu sou muito sensível, né? Que eu sou muito assim de sentir o outro, né? E eu sou muito de refletir, de olhar tudo. Eu tô passeando, passando de carro, tô olhando pro céu, tô refletindo, eu tô sempre vendo algum movimento e tô relacionando e buscando, assim, tirar algum aprendizado disto, né? E isso me deixa leve, isso me ajuda muito, né, no olhar o outro. E eu tenho uma colega até que ela diz assim: “Edilene você sempre tem aquela mania de querer amenizar quando a gente vai fazer alguém fazer...”, alguém vai fazer uma queixa do outro a mim eu digo: “Mas será que a pessoa não está passando por algum momento difícil? Será que ela não tá pedindo ajuda?”. Porque pra mim todo é, toda agressão, toda atitude ríspida, pra mim, é um pedido de socorro. E eu vejo assim com os meus alunos também, por isso que esses que eu me dedico muito pra poder ajudar, né? E eu vejo assim, que é-é-é, eu acho que é por aí mesmo.

Entrevistadora: Vamos passar pro segundo bloco agora.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Tá certo.

Entrevistadora: Que é a educação infantil, espiritualidade e a formação integral. Muita coisa você já colocou e eu tô feliz por isso, mas vamos continuar. O que você considera essencial pra formação das crianças de educação infantil? Tipo assim, não pode faltar.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Eu acho que é a questão do, é, da convivência, né, um com o outro, dessa socialização, essa interação. Pra isso tem que ter a empatia no sentido de eu aceitar o outro do jeito que ele é, isso é, é amor. Né? É aceitar o meu coleguinha do jeito que ele é. Acho que fiz até um trabalho no dia do autista, a gente trabalhou em cima de uma história, “Meu amigo faz iii”, e eu fiz um trabalho com eles que foi, assim, grandioso. Que eu tenho aluno autista na sala e o olhar deles assim que, já era bom, mas aí melhorou mais porque a atenção foi mais dirigida pra ele, o ajudar o coleguinha nas necessidades dele, né? Então, eu acho que esse amor pelo coleguinha, esse respeito, essa empatia mostrasse que papai do céu, eu sempre falo muito em tudo que acontece na sala de aula: “Venha cá”, porque “Tia, ele fez isso...”, “Venha cá os dois. Papai do céu vai ficar triste porque papai do céu quer que a gente trate o outro assim... Você quer que o coleguinha trate você assim? Não. Então vamos procurar tratar o coleguinha, vamos pedir desculpa porque tia Lene aqui quer que todo mundo trate o outro bem”. Eu acho que é por aí, é o amor ao próximo, ao coleguinha. É o aceitar o outro, né? E pra gente pregar que existe um ser maior, que ele rege tudo, que ele tá ali olhando a gente. Não aquela coisa de dizer “Olhe, se você fizer vai...”, não, de ter medo não, é questão do respeito, de aceitar e enxergar. Porque pra gente evoluir, pra mim, a evolução, a gente veio pra cá não foi pra gente trabalhar, passear, brincar e sim a gente veio pra cá pra evoluir, acho que é o maior objetivo da vida é esse. A gente nasceu pra evoluir espiritualmente porque se todo mundo evoluir, a humanidade vai ser mais feliz porque enquanto tiver... Vamos dizer assim, tem cem pessoas, noventa e nove evoluíram e esse outro não, a gente não vai ser feliz porque eu não posso ser feliz vendo o outro, né, ainda lá e precisando de evolução. Tem uma filosofia indiana, eu acho que você já ouviu é, Ubuntu...

Entrevistadora [quase ao mesmo tempo]: Ubuntu, já.

Entrevistada DC2/ CEM 2: ...e eu achei belíssimo que esse filósofo vai pra lá, né? Estudar. Aí ele bota um cesto cheio de doces embaixo de uma árvore e ele diz assim, pega as crianças, né, coloca uma ao lado da outra, distante, aí ele disse que “Quando eu der o sinal todas vocês vão correr, vão correr, então quem chegar primeiro vai ganhar o cesto, o cesto vai ser todo seu”. [começa a chorar de emoção] E, eu acho tão lindo, eles dão as mãos e vão todos juntos, né? De uma vez só e todos chegam na mesma hora. Aí ele disse: “Mas por que vocês não correram, né? O cesto podia ser só seu”. Aí eles diz assim, eles disse: “Como eu posso ser feliz vendo o outro triste?”. Né? Eu... então, a minha linha, eu sigo por aí, é isso que eu quero plantar, essa sementinha na cabecinha dos meus alunos. Eu propus fazer isso e eu vejo que funciona porque eu vejo essa turminha... Eu sempre trabalhei em escola particular e eu tô há, na escola, é, pública, eu comecei em agosto do ano passado e, assim, pra mim, eu ia me chocar muito, mas eu tô vendo assim que a coisa não é como se pregam muito. Que tem, eu sei que tem as dificuldades em determinadas escolas, mas aqui eu disse assim “Poxa, eu posso fazer um trabalho maravilhoso, crianças carentes de atenção, né? De tudo. E eu, e é aqui que eu quero ficar agora.”. Eu fiz até o concurso, que eu nunca tinha feito concurso porque eu disse “Poxa, eu posso fazer um trabalho tão legal aqui com a bagagem que eu tive esses anos todinhos fazendo essas formações e eu tô aqui e eu posso ajudar”. Não é questão do-do ensinar letras e números, é muito mais. Criança é muito mais do que isso, educação infantil é muito mais do que isso, do que letras e números, cores, formas.

Entrevistadora: Verdade.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Não é? Então acho que é por aí. [risos]

Entrevistadora: Quais são, assim, as perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida relacionada assim a vida, a morte, tu percebe isso?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Eu, assim... como é uma comunidade, né, que você sabe que eles vivem no meio de uma violência, não é? E a gente, a escola da gente, ela fica no meio de duas comunidades rivais, né? Então, isso já foi uma coisa também que eu disse: “Poxa, olha eu posso plantar o amorzinho.”, porque são filhos de comunidade rivais, então eles vão crescer... Se a gente pregar esse amor, essa empatia e o respeito pelo outro, eles vão crescer, talvez muitas amizades vão surgir daí e vão ser adultos já que vão ter outro olhar, né? Então, assim, de vez em quando, eles chegam e falam: “tia é, a polícia entrou e matou. Tia, tinha um morto lá, tia, por que ele matou? Tia...”, né? Aí fica perguntando e, assim, é, teve uma que disse assim, Heloísa: “Tia, a minha vó virou uma estrelinha”. Aí eu já vi que essa daí, é, a direção que a família tá dando é uma coisa mais leve, né? E assim, eu sempre procuro assim, aí eu digo: a gente nasce, papai do céu bota a gente, a sementinha, na barriga da mamãe. E a gente vai nascer e quando a gente nasce existe dois caminhos, o caminho, né, que é certinho, que a gente tem que fazer as coisas como papai do céu espera, que a gente vai ser mais feliz, e tem um caminho de coisas que a gente pode fazer que a gente vai sofrer, a gente vai se magoar lá na frente, vai magoar alguém e, às vezes, essas pessoas que vão por esse caminho que vai magoar, fazer as coisas que não deve, que tá errada, então eles vão sofrer. Às vezes eles morrem por conta disso. Que papai do céu não quer, não é legal. Que a gente espera, que o-o policial tá aqui pra ele prender as pessoas que fazem as coisas errada, porque tem ajudiç... De uma forma assim bem, sabe? Porque assim é o que eles trazem pra gente. E eles trazem de uma forma pesada, de você se chocar e dizer assim: meu Deus, isso tá na cabecinha dessa criança, meu Deus que trauma vai levar, né?

Entrevistadora: É.

Entrevistada DC2/ CEM 2: A visão que elas têm de mundo, de vida, do outro, é pesada. Aí eu procuro trazer, às vezes eu trago, é, literaturas infantis que trabalha essa questão, sabe? Pra já ir direcionando, amenizando pra ele ter o olhar mais tranquilo pra isso.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC2/ CEM 2: É, porque eu fico eu fico assim mesmo: meu Deus eu queria poder botar a mão dentro e tirar essas-essas situações que eles vivenciam, sabe? Porque são tão pequenininhos, se tu vê a minha turminha, a coisa “mar” linda, eu trabalho manhã e tarde, né, no grupo cinco. E é uma turminha assim que quando eu cheguei eu disse: meu Deus, é como se a gente fosse algo tão, sabe? Tão maior. Acho que chega você diz assim: meu Deus é uma é uma carência afetiva muito grande e eu sei que Deus me botou aqui porque eu tenho uma sementinha pra plantar aqui, sabe? E as mães também. Teve o primeiro plantão com elas, né? Fiz uma dinâmica, trouxe um videozinho pra trabalhar e, justamente, eu trouxe um vídeo pra trabalhar essa questão de: a criança ela só aprende a amar quando ela é amada, então... E eu mostrei, coloquei esse vídeo e fiz uma dinâmica para eles verem que é um trabalho em equipe, né? A família, a escola, pra que a gente plante, assim, mais amor na vida deles, que eles tenham mais amor, sejam mais bem tratados porque já vive assim as carências, né, que ele vivenciam. E eu vi assim que elas ficaram, sabe? Sabe quando tu, elas tão viajando, que tu vê no olhinho que elas estão refletindo, pensando... e as respostas que elas me deram. Eu disse: meu Deus, que bom, que maravilha, porque elas entenderam a mensagem e assim falaram algumas situações que elas buscam amenizar, dar mais atenção ao amor, mas só que a vida é dura, o meio é duro, né? Pesado. E algumas se isolam, deixam de ter a convivência lá fora pra poder se proteger dentro de casa. Não é fácil. Mas pra mim tá sendo maravilhoso pra eu poder ir plantando as sementinhas que eu-eu preciso plantar, eu sinto como se fosse uma necessidade que eu tenho, sabe?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada DC2/ CEM 2:Essa questão de plantar o amor e os bons costumes, a relação com o outro, eu acho que Deus sabe o que é que faz.

Entrevistadora: Verdade. Em sua opinião, então, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Sim! E com certeza. É-é-é-é, hoje mesmo a gente trabalhou a questão, a gente plantou a sementinha, né, e a gente vai esperar germinar... e eles ali tão aprendendo que existe uma força maior, que existe um Deus né, são nessas pequenas coisas, eu acho que, né? Na educação infantil, tudo que você planta, porque o que eu vejo, o que eu ouço, o que eu aprendo e o que me permitem fazer nesses estímulos todo, tudo que a gente tá vendo ali, as crianças elas vão ter isso nas atitudes dela lá fora quando elas tiverem maiores, todas as decisões que elas vão ter que tomar elas vão ter como base isso. Eu acredito porque eu sou um fruto disso, tu tá entendendo?

Entrevistadora: Tô.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Meu pai e minha mãe não tiveram estudo, né? São do interior, mas sabe aquelas pessoas que te... que a família plantou valores, plantou os ensinamentos de Cristo, sabe? E, a gente, assim... todas as minhas atitudes, hoje eu tenho como base lá atrás e eu faço questão de dizer a todo mundo: Meu pai não tinha estudo nem minha mãe, mas eles passaram tudo isso pra gente e foi justamente essa questão do que eles aprenderam, eles passaram pra gente e hoje eu procuro, eu acho que é a base, a base é tudo.

Entrevistadora: Entendi. Você percebe assim manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças? Assim, num momento de brincadeira entre eles.

Entrevistada DC2/ CEM 2: A gente percebe. Teve um dia que, eu tenho uma aluna que ela tá, acho que tá em investigação, né? Ela, é que suspeita de autismo. E, assim, logo no início, ela faltou muito, né? Aí depois vai ver a questão da adaptação, tudinho. E num trabalho assim que a gente vai desenvolvendo, né? Ela foi se adaptando bem e tudo, e teve um dia que uma aluna, na hora da atividade, ela tava conversando e brincando e ela tem dificuldades. Aí, “vamos meus amores”, aí pra não chamar, né, e ele não ficar tachado como “aquele aluno”, aí eu não chamo pelo nome. Eu digo, “Vamos meus amores, cadê? Já terminaram?”, quando eu vejo que não tão, né? Que tão brincando, alguma coisa, quero chamar atenção e eles voltarem. Aí ela jogou a borracha, a coleguinha. Porque a outra tava pedindo e ela jogou. Em vez de ela dar pra colega, ela jogou. Aí eu disse: “Pode fazer isso com o coleguinha?”, aí essa que tem suspeita de autismo ela disse assim “ Isso que você fez não foi legal, papai do céu vai ficar muito triste porque papai do céu quer que a gente seja amigo e você não foi amigo de Emerson.”. Eu achei lindo porque veja, ela tá mostrando assim essa questão de o amor pelo outro, né, o cuidar, o respeitar, e teve outras situações também, né, mas eu vejo sim. A gente vê, né, que tem gente até que diz assim “Oh ela tem uma índole boa, né, ela tem uma, olha como ela é preocupada com o outro, né?”. Essa questão da solidariedade, do trabalho em equipe. Eu vejo sim isso.

Entrevistadora: OK. Vamos concluir, então. Quais são os maiores desafios colocados pra educação infantil na atualidade, na tua opinião?

Entrevistada DC2/ CEM 2: O maior desafio. Eu vou falar de acordo com a minha realidade agora, tá?

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Porque eu tive outra realidade também, né? Aí já era menos, não era tanto. É como eu te disse, essa questão da do meio que eles vivem, né? Do meio que eles convivem. Então, a gente vê assim, porque assim, tudo é questão de... eu acho que a gente aprende. Né? Acho que vai aprendendo e, assim, um desafio que eu vejo hoje, eu como professora dessa comunidade, dessa turminha, é justamente assim... A gente prega, né, assim “Olhe, papai do céu quer que a gente trate o outro bem. É legal porque eu não quero que me tratem assim.”, a gente vai pregando, né? Plantando as sementinha... Aí, quando chega na comunidade é olho por olho, dente por dente, né?

Entrevistadora: É verdade.

Entrevistada DC2/ CEM 2: É assim. A gente tava... Teve um coleguinha que ele mora num abrigo, né, o aluno da sala, e ele bateu na colega, ele gosta de bater nas meninas.

Entrevistadora: Eita.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Aí eu chamei ele na segunda vez, eu chamei e disse: “Por que você fez isso com a amiguinha?”. Ele disse: “Porque eu gosto de bater em mulher”.

Entrevistadora: Hum.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Veja, ele tá reproduzindo uma coisa. Ele não faz nem por maldade, ele tá reproduzindo algo que ele viu, né? Ele foi tirado da família, tá num abrigo. E eu, aí comecei a conversar com ele e disse: “Olha só, os meninos precisam cuidar das meninas, elas são princesas e vocês são os príncipes, os príncipes são bem educados e as meninas precisam que vocês cuide dela, como o papai cuida da mamãe.”. Aí teve um que fez “mas meu pai bate na minha mãe”.

Entrevistadora: Eita.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Eu disse “Jesus, dai me... ilumina pra gente poder direcionar, né? Aí eu disse: “Mas não pode, até porque não se bate... o homem não bate no homem, mulher não bate na mulher e nem o menino bate na menina, não pode ser assim porque foi assim que papai do céu ensinou? Não, papai do céu ensinou que a gente deve cuidar um do outro e cuidar não é bater. Tá certo? Você vai pedir desculpa a amiguinha e vai prometer a ela que não vai fazer mais com ela nem com mais ninguém, tá certo?”. Só que ele ainda repetiu umas vezes no decorrer, né, desse ano, mas ele melhorou muito. Ele melhorou tanto, melhorou tanto que quando ele vê algum coleguinha assim empurrar no parquinho, alguma coisa, ele já vem e me diz, né? Então, a gente tem que... eu acho que é plantar a sementinha, é direcionar porque a gente sabe também essa questão de-de, além da convivência, né? Do que eles veem e ouvem, eles vão reproduzir, né? Mas a gente tá aqui pra tentar ajudar, né? A gente vai fazer a parte da gente e espero que essa sementinha por como os meus pais fizeram comigo, né, eu espero..

[Uma mulher abre a porta da sala e interrompe a conversa para passar um recado] Dá licença. Adriana, teu esposo...

Entrevistadora: Ah, já tô indo.

Mulher: Pediu a ele pra guardar...

Entrevistadora [comenta ao mesmo tempo]: Pra guardar. Obrigado, Ester. Pode continuar.

Entrevistada DC2/ CEM 2: [Perde a linha de pensamento]: Como foi “mermo”?

Entrevistadora: Os desafios, a gente tava comentando sobre isso.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Sim, sim, pronto. Então essa questão dos desafio eu acho que é essa, é a gente... aqui a gente trabalha de uma forma, né, aí chega na família, na comunidade, muitas vezes se desfaz, mas eu vejo assim que eu conquistei muito as mães, sabe? Eu conquistei muito. Eu achei bem engraçado quando teve uma que fez “Professora, a senhora é top!” [Ambas riem], eu ri (?), “A senhora é top”, “Professora, ele não sabia nem pegar no lápis, professora ele tá escrevendo o nome, o primeiro, o segundo nome.”. Tá tão lindo a minha turminha, se tu ver, a coisa mais linda. Quando eu cheguei essa dificuldade toda porque essa é a turminha da pandemia.

Entrevistadora: É.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Tá entendendo? Então as habilidade que eles precisavam desenvolver pra chegar no cinco eles não tiveram, então eu conversei com a coordenação e disse: eu não vou trabalhar o conteúdo, né, da-da dessa turminha agora, eu vou primeiro trabalhar o que eles não viram pra poder dar continuidade. Menina, foi show se você ver, coisa mais linda, tudo faz o nome sem o auxílio da ficha. A [turma da] manhã e tarde não sabia nem o que era um “a”. E, assim, eu tô encantada, eu tô apaixonada pela turminha. Já tô ficando com saudade porque vai começar o recesso agora. Eu tenho uma filha de vinte e três anos, ela é minha filhinha do coração, ela faz fisioterapia. É um pedaço de mim, a minha vida. Aí nas férias, no recesso, ela faz: “mainha, a senhora tá de férias. Mainha, a senhora não para de falar

desses menino não, é? [Ambas riem] E quando eu saio com as amigas faz assim “se falar de escola a gente vai tudo voltar pra casa agora, viu? Vier falar dos alunos. Aqui a gente tá aqui pra relaxar, pra brincar. Vai falar... Quando a gente vê a gente se pega falando, não tem como, né?”

Entrevistadora: Verdade.

Entrevistada DC2/ CEM 2: Mas eu acho que o desafio é esse, é-é dar continuidade lá fora do que a gente trabalha, né?

Entrevistadora: Aqui dentro, né?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Mas eu vejo que já causou efeitos em, eu vou dizer sessenta por cento, né? Porque assim, tem mães, né, pais que se preocupa com isso. Eu vejo, até, eu vejo assim, até na questão do das atividades que eu mando atividade pra casa, eu faço na sala e mando pra revisar em casa, uma coisa bem *light*, muito em cima de música, bem lúdico, as atividades. E tem mães que faz com maior prazer, né? Estimula o aluno, né? E tem mães que a tarefa nem volta. Aí essas eu vou, converso um pouquinho, sabe? Aquele trabalhinho de formiguinha. Aí dá uma melhorada, depois dá uma quedinha de novo, passa uns dias sem vim, aí não faz, mas eu vejo assim que é, a gente fazer a parte da gente, né? Pedir a Deus sabedoria, que eu peço “Meu Deus, dai-me sabedoria, porque isso aqui dá uma na sala [ri]; “Senhor vem aqui, me ajuda pra eu direcionar, pra que eu não fuja assim, né? Pra não causar polêmica, mas eu acho que é por aí.

Entrevistadora: OK (CEM 2). Muito obrigada pela participação, viu?

Entrevistada DC2/ CEM 2: Oh, obrigada também. Obrigada também.

Entrevistadora: Muito grata.

Entrevista 3- DC3/EM3

Duração da entrevista: 18 minutos e 3 segundos.

Entrevistadora: Bom dia, professora DC3/EM3, tudo bom?

Entrevistada DC3/EM3: Bom dia, tudo bem.

Entrevistadora: Vamos lá começar essa conversa sobre esse assunto que não é tão comum, não é?

Entrevistada DC3/EM3: Verdade.

Entrevistadora: Espiritualidade, educação infantil. Como você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC3/EM3: Eu acredito que seja um cuidado, uma atenção, uma parada pra ouvir, uma parada pra se colocar no lugar do outro, é, pra trabalhar o ser. Eu acho que é o ser.

Entrevistadora: Certo, OK. Fale um pouco sobre como você alimenta assim a sua espiritualidade. Você.

Entrevistada DC3/EM3: Eu gosto de- de ouvir mús-, eu tenho diferentes necessidades assim, durante, dependendo do meu humor, eu gosto de ouvir assim, tem dias que eu gosto de ouvir músicas que hoje chamam louvores, né? Assim, pra me acalmar, ou então até música que me traga uma letra pra eu refletir. Eu gosto de ler, eu gosto muito, eu tive minha época de autoajuda, tive, de livro de autoajuda? Tive, mas eu gosto de ouvir gente, é, sobre alguns temas da área de educação, mas também desse cuidar. Eu gosto muito de cuidar. Eu acho que na educação infantil eu priorizei acolher e cuidar, eu acho que, eu procuro muito temas sobre isso, pra ouvir, pra ver se eu tô indo no caminho certo, que às vezes a gente nem sabe que tá fazendo uma coisa e, de repente, a gente se encontra fazendo uma coisa que teoricamente é isso aí.

Entrevistadora: Isso. Então, que benefícios você consegue assim identificar na sua vida profissional como frutos dessa espiritualidade? Tem a ver com os resultados que você consegue

identificar diariamente na sala com essa questão do ouvir música, né? Ouvir conteúdos que lhe alimentem espiritualmente falando.

Entrevistada DC3/EM3: Eu acho que-que aumenta sim o meu cuidado, minha atenção em ouvir as crianças. Em tornar prazeroso aquele ambiente, né? Então, “Tia, tu não vai colocar a música que acalma a gente não?”.

Entrevistadora: Humm.

Entrevistada DC3/EM3: Quer dizer, desde a hora que entra, eu já procuro “o cheirinho no ar”, tem na sala, então eu acho que a gente tem... Eu acho que isso faz com que... Eu gosto de chegar num lugar e me sentir bem, eu quero que eles se sintam bem e aí eu vou procurando esse jeitinho de tornar aquele ambiente prazeroso pra que o aprender aconteça de uma maneira espontânea, de uma maneira gostosa.

Entrevistadora: Você costuma refletir assim sobre a vida, a morte, a realidade, assim, no sentido de propósito da vida? São coisas que você para pra pensar?

Entrevistada DC3/EM3: Ultimamente assim, eu tô pensando muito mais porque eu cuido de mamãe com Alzheimer. [voz embargada de choro] É Ela tem oitenta e quatro anos e papai oitenta e nove, e eu vejo que é... O pesar é... Eu quero tornar aquele, esse cuidado com eles uma coisa... Eu mostro pra eles que é agradável, que é espontâneo. Porque eu acho que eles sentem o peso, um peso, se sentem um peso. Então, eu fico pensando assim, é, por mais que a gente faça, pensar na morte, a gente... Eu acho que a gente não pensa, né? E a gente não quer pensar. Eu, pelo menos, eu não quero pensar. Muitas vezes eu penso porque a gente associa... até a criança, né? Associa a morte com velhice... Mas a gente sabe que não é assim. E é difícil até quando a criança diz, morreu um umum... Eu fico questionando quando a criança chega pra mim e faz “Tia, mas morreu. Ele era um bebê.”. E aí, comê que eu vou falar aquilo com ele, né? E sobre a vida eu procuro tornar ela agradável, menos pesada, agradável, mas é difícil, é difícil, né?

Entrevistadora: Não é fácil. Eu imagino, professora.

Entrevistada DC3/EM3: Não é fácil.

Entrevistadora: Então, ainda nessa linha, o que é que você considera assim essencial pra formação das crianças na educação infantil? Quando você para pra pensar assim, seria essa questão do acolher e do cuidar?

Entrevistada DC3/EM3: Do acolher, do cuidar e do ouvir, do dar atenção, do falar coisas. Coisas que vão fazer a diferença. Por mais que você questione a mãe, diga “elogie, estimule, incentive, não fique dizendo que não é capaz.”. Já pensou você ficar ouvindo o tempo todo que você não é capaz? Ontem eu tive que mandar um áudio pra dizer que a garrafa caiu, quebrou. Na hora a criança chora dizendo que vai apanhar. Eu tenho que mandar um áudio pra mãe dizendo que não é culpa dela. Quer dizer, não há esse ouvir, né? Não há esse “o que foi que teve de bom?”, eu tenho que pedir pra mãe conversar sobre a aula, converse sobre a aula, pergunta o que ele aprendeu, quer dizer esse ouvir tá cada vez mais difícil, eu acho que eu não... Eu-eu quero pensar que não é só na educação infantil, é o que eu digo toda vez, né? Aqui a gente tá se referindo à educação infantil, e a sede de curiosidade e a sede de saber é enorme neles, né? Então todo dia tem muitas perguntas. E aí a gente vai pro pra internet também tirar a dúvida e olhar, mostrar. Aí eu vou e ele... eu fui contar uma história um dia desse aí da “Galinha Galinhola que acabou na caçarola” e era uma uma galinhaguiné, né? É uma galinha da Angola. E aí eu fui mostrar eles e eles não conheciam, e a gente foi ver e pesquisar e em casa ele foi perguntar pra vó, pra mãe, quer dizer, ainda levou a dúvida daqui, apesar de ter visto de... mas eu acho que é dar essa atenção, é cuidar, é dar essa atenção, é ouvir, é tirar aquela dúvida, né? Agora eu... fica difícil na educação infantil porque a gente tá tentando fazer aqui e lá muitas vezes não tem esse sucesso, né?

Entrevistadora: É. Muitas vezes a família não acompanha, né?

Entrevistada DC3/EM3: Não acompanha e assim não acredita. Eu acho que acreditar na criança tá fazendo, tá... Tá sendo muito difícil pra mim porque é, eu digo aqui na sala, ele chega em casa, eu reforço como adulto, mas o adulto duvida da criança e vai fazer do jeito que ele quer com a criança. Aí a criança chega, por exemplo, só é pra fazer o que tem a casinha e a gata. Aí eles dizem, só é pra fazer o que tem a casinha e a gata, é a regra, não é pra fazer outra. Aí ele vai e faz tudo. Aí chega chorando, já começa a manhã, né, triste. Eu disse “não, eu entendo”, “minha mãe não acreditou em mim, eu disse”. Quer dizer, a gente vai trabalhando todo dia com um choque de diferença. Por exemplo, ele aprendeu o que é que quando a gente arrotou na hora da merenda, aí tá, arrotou ali e pede desculpa. Aí chega em casa e “Mas minha mãe arrotou e eu digo a ela que é pra pedir desculpa, ela não pede”. Eu acho que esse ouvir da família que em todo plantão, em toda reunião, a gente conversa muito, tá mais difícil agora.

Entrevistadora: Entendi. Quais são assim as perguntas fundamentais que as crianças fazem assim acerca da própria vida? Nessa linha que falou assim, morreu, coisa do tipo.

Entrevistada DC3/EM3: É a-a curiosidade é quando é, logo vem é quando tem uma mãe grávida e aí eles vão e ficam perguntando “Eu perguntei a minha mãe, eu também nasci da barriga da minha mãe, agora vai nascer meu irmão”. Ele já vem com a informação. Eles estão perguntando menos assim, pra mim, eu tenho percebido que eles estão perguntando menos sobre isso. Eles se chocam muitas vezes quando é a morte é de uma criança, questionam e ficam perguntando porquê, “mas era tão novo” e a gente vai conversar sobre isso, né? É por isso, aí a gente começa a falar que é por isso que existem as vacinas, que a gente tem que se proteger, é por isso que tem as regras, que a gente não pode estar mudando de todo canto, quando é um acidente e tal e a gente já puxa pra esse outro lado, mas as perguntas sobre isso vem mais na questão da gravidez, da mãe, do nascimento, teve um bebê, mas não tem muita.

Entrevistadora: Certo. Em sua opinião assim, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC3/EM3: Eu acredito que sim. Eu... quando eu relaciono a espiritualidade no ser, no enxergar o ser, enxergar é, cuidar desse ser é, valorizar esse ser é, proteger esse ser, como é que eu protejo? É ensinando que ele é importante, que ele tem voz, que ele sabe, que ele é capaz, eu tô cuidando desse ser e estou tornando esse ser uma crian- uma pessoa mais saudável é, mais conhecedora de si. Eu acho, eu acho que-que quando eu recebo crianças assim já, a coisa flui tão bem, diminui tanto os problemas dentro de sala de aula, que isso é reflexo de uma família que-que trabalha essa espiritualidade, né, e eu tenho receb- eu quase não tenho recebido e acho que eu recebi assim, eu faz- e faz uma diferença no- ela faz história na escola, elas fazem história na escola. De um, de um se aceitar como é, de um se achar belo... Hoje eu, teve uma que disse “eu não sou linda”, eu disse “você é linda”. Quer dizer é, a gente tem que tá o tempo todo e dizer porque é linda, né. E-e a gente tá o tempo todo, mas eu acho que voltamos, eu não acho que nós... Voltamos... Ontem teve problema na escola por questão de estética com aluna de de quarto ano. Quer dizer, a gente continua com esses problemas e eu acho que a criança que vai ouvindo, né, que-que a os adultos que estão em volta que, eu acho que não precisa ser a família. A família precisa ser é, informada dessa importância, né? Às vezes ela não-não conhece a importância disso e aí eu procuro na hora de um plantãozinho dar aquela conver- atenção, e quando esse adulto tá é, aberto pra ouvir, a gente vê que surte efeito. Eu acho que é importante esse meu papel, né? Eu-eu não vou bater de frente com o que tá apressado e não quer muito ouvir, mas eu vou procurar um jeitinho, uma horinha pra dar esse recado pra ver se é uma falta de informação mesmo, se é um... pra-pra que ela se sinta é segura, confiante, né?

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC3/EM3: Pra que não-não seja um-um-um peso a mais isso porque isso vai dificultar e se eu não trabalhar isso, isso vai dificultar no desenvolvimento da aprendizagem, vai-vai dificultar no entrosamento, na socialização dessa criança... e como!

Entrevistadora: Verdade. Você percebe assim manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças?

Entrevistada DC3/EM3: Sim. É, até nesse caso eu acho que é isso. Eu-eu acho que é nesse caso do de do-do cuidar, do da criança que aprende em outro ritmo, de ser acolhida. É espontâneo. A gente tem um agora na sala que gosta disso. Então ela, eu vejo que ela-ela muda de lugar e vai pra perto daquele, escolhe aquele que tá demonstrando uma certa dificuldade. E no final, quando a gente vem fazer a fila, aquele agradecimento do abraço apertado. Sem você, você não pede nada e ele tá lá, “que bom que você tava ali”, parece que ele tá dizendo, “que bom que você tava aqui pra me dar força, pra-pra me acolher, pra me dar a mão, né? E pra me colocar pra cima.”. Eu percebo que eles, agora é-é, vai, vão fazendo isso espontaneamente, mas que através do de uma coleção “Do que cabe no meu coração, do que do que não cabe no meu mundo”, né? Que a gente trabalha muito eu acho que vai-vai ficando isso, de uma música que a gente canta, que ensina uma coisa que... agora mesmo que “tia nunca mais a gente cantou aquela música da paz, não foi? E aquela história do coração que diz isso isso”... Quer dizer, eles retornam e relembram e vão e vivenciam aquilo no dia a dia. Eu digo “Ó, isso tá parecendo o quê? Aquela história daquele pastor das ovelhas”, eles vão dizer “aquela história do-do pastor das ovelhas que dizia que a-a o lobo tava atacando as ovelhas”, aí eles vão lembrando e então quer dizer... a gente pode puxar essas coisas pro dia a dia e ver isso acontecer. É muito espontâneo.

Entrevistadora: Entendi. Quais são os maiores desafios assim que você vê colocado pra educação infantil na atualidade? Eu acredito que você já discorreu um pouco sobre eles, mas só pra finalizar.

Entrevistada DC3/EM3: É. Acho que é a frequência assim, o-o é, assiduidade, né? Que os pais levem a sério a educação infantil. As famílias levem a sério educação infantil. Não é porque não reprova, não é porque não é obrigatório, né? Porque é a partir do seis anos, então pra que eu trazer ele pros cinco anos aqui? Ele só vai brincar e brincar a gente aprende, brincando a gente aprende. Eu digo o tempo todo a eles que brincando... “olha o que a gente tá aprendendo brincando, nem tá percebendo. Olha quanta coisa a gente aprendeu através dessa brincadeira.”. Né? Então eu acho que é minha preocupação é mostrar sempre aos pais que é importante sim. Que diferença faz uma criança que veio de creche, que veio de- que fez uma educação infantil. Então, eles a... poucos tão percebendo quando vê num filho a diferença, de um filho que ele colocou, né, na educação infantil desde o início e do filho que chegou agora no grupo 5 e ainda tá aprendendo o que o outro já tá bem mais desenrolado. Então acho que é pra, é, é, a dificuldade maior é essa, é de-de fazer com que o adulto perceba a importância da educação infantil, da frequência, do-do e também que acredite na criança. Eu acho que é, é ouvir o que ela tá, o que ela aprendeu ali naquele dia. É saber que todo lugar é um lugar de aprendizado. Você vai no mercado, você pode levar seu filho no mercado e fazer com que ele aprenda alguma coisa, uma palavra nova que aprendeu, todo dia a gente tem um vocabulário que a gente vai aumentando, que eu digo a eles “vamos aumentar nossoo vocabulário. Qual foi a palavra nova de hoje?”. Então, né? Eu acho que a o cuida- a preocupação maior, a minha a minha dificuldade maior é essa de do-do caminhar junto com a família, né? E quando isso acontece a-a criança se torna segura, firme, desenvolve tranquilamente,

Entrevistadora: OK. Obrigada pela tua participação professora, muito bom.

Entrevistada DC3/EM3: Eu, e eu gostei muito também, aprendi muito, porque eu fiquei lendo muita coisa.

Entrevista 4 - DC4/EM4

Duração da entrevista: 13 minutos e 33 segundos.

Entrevistadora: Bom dia, professora DC4/EM4, tudo bom?

Entrevistada DC4/EM4: Bom dia, Adriana, tudo bem?

Entrevistadora: Vamos lá conversar sobre esse tema que não é tão comum, né?

Entrevistada DC4/EM4: Não.

Entrevistadora: Mas vamos lá. Como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC4/EM4: É, eu compreendo que não existe corpo sem espírito, né? E a partir do momento que a gente pensa que a vida é só corpo, é só o aqui e agora é mais complicado. Então a espiritualidade pra mim, como é que eu compreendo, ela é ela é o sentido da vida. Né? É como se fosse uma química. Uma, é, um bolo sem fermento. Ele não cresce. Né? Então pra mim é mais ou menos isso.

Entrevistadora: Certo. Fala um pouco sobre como você alimenta a sua espiritualidade.

Entrevistada DC4/EM4: [Fala em voz baixa] A minha espiritualidade.

Entrevistada DC4/EM4: É, a, pra mim, a coisa mais importante que existe é-é-é isso hoje em dia ser mais respeitado. A espiritualidade pluralista, né? Porque quando a gente limita... então assim a gente afasta as pessoas de da busca da espiritualidade. Então, é, eu já fui católica, é, já busquei muito um lugar onde eu me encontrasse, é, fui pra episcopal, me encontrei lá e agora eu voltei pra católica então, é assim, eu não gosto muito de uma coisa que me prenda, sabe? A minha espiritualidade, eu acho que hoje em dia, eu vou, mas eu me encontro muito mais eu com-com Deus.

Entrevistadora: Entendi. Que benefícios você consegue assim identificar na sua vida assim profissional, por exemplo, como frutos dessa espiritualidade?

Entrevistada DC4/EM4: Eu sinto que quando eu me afasto da espiritualidade eu começo a ter lacunas. A gente já tem lacunas naturalmente, né? Mas eu sinto que as lacunas ficam mais profundas. Entende? Então assim, quando eu começo a me conectar até mesmo assim de parar, ter um momento de parar pra pensar na vida, pra conversar com o nosso poder superior. Eu sinto que aquilo ali me acalma, me dá um norte, sabe? Coisa que a gente não tem mais tempo pra fazer isso, né? A gente não para, só quando a gente vai pra igreja, mas eu acho que a gente não pode ter só esse momento pra parar pra gente ter a nossa espiritualidade, entende? Eu acho que a gente precisa buscar até no momento de... às vezes eu tô aqui num trabalho num momento de intervalo e aí eu vou, respiro, me conecto, eu reflito, eu penso, eu converso, sabe? Então é, acho que qualquer momento é o momento da gente alimentar isso.

Entrevistadora: Você costuma refletir assim sobre a vida, a morte, a realidade no sentido assim de sentido ou propósito da vida?

Entrevistada DC4/EM4: Sim, sim, consigo. Eu-eu-eu penso. Eu penso... penso tanto que é-é engraçado. Às vezes minha filha diz assim “mãe tu pensa demais”. Assim, eu penso porque assim, se a gente parar pra pensar e... e hoje eu tento passar pra ela, não como imposição, mas pra que ela reflita. As coisas que vão acontecendo na vida da gente e que quando a gente vê, acontece uma coisa que a gente... quando a gente começa a ligar a espiritualidade, o poder superior que ele tá mostrando pra gente porque daquilo tá acontecendo. Às vezes chega alguém, diz uma palavra pra gente que a gente tava precisando escutar naquele momento. Quando você começa a fazer essas conexões, a gente vai vendo o propósito da nossa vida, vai vendo porque aquela pessoa tá ali. E-e a questão do propósito, do propósito, eu acho que esse propósito da... não é um propósito, enfim, um propósito “A”, um propósito com objetivo final. É um propósito diário. Entende?

Entrevistadora: Como uma busca.

Entrevistada DC4/EM4: Uma busca. É, por exemplo, hoje eu tô aqui, às vezes uma palavra minha pra alguém pode mudar o dia dela. Então assim, são pequenos propósitos que se tornam um grande propósito no final da nossa vida. É como eu vi uma vez Ana Beatriz, aquela psiquiatra, falar que ela fala também muito na espiritualidade. Eu não sei se você conhece, que

ela diz assim, é como se a gente tivesse vindo num trem, a gente parou aqui e ela disse “eu quero sair daqui melhor do que eu cheguei, com pequenos detalhes que são pequenos propósitos”.

Entrevistadora: Entendi. A gente vai passar pro segundo bloco agora que é a educação infantil, espiritualidade e formação integral. O que é que você considera assim essencial pra formação das crianças de educação infantil que não pode faltar? Essencial.

Entrevistada DC4/EM4:Essencial? Primeiro eu acho que se dá muito pouca ênfase ao socioemocional da criança. Que o socioemocional não deixa de ser a criança se conhecer, ela conseguir lidar com os sentimentos é, de medo, de-de-de angústia, de raiva, de alegria, que são todos sentimentos que não duram pra sempre, são sentimentos passageiros, a dor não dura pra sempre, alegria não dura pra sempre. Ele-ele conhecer isso não deixa de ser espiritualidade, né? Eles perceberem que eles não são só corpo né, eles não são só corpo. E que tudo que eles fazem vai interferir diretamente no outro e que não deixa de ser espiritualidade, né? A gente, agora mesmo, quando você veio fazer entrevista, a gente tava trabalhando alguma coisa nesse tipo, o que é que eu posso fazer pra melhorar o meu convívio em grupo, né? Então assim, inclusive, na-na minha sala eu já tenho lá um mural que tem umas figurinha do monstro das emoções, é um livro, e que aí eu deixei já fixo lá porque tem as crianças que são os autistas, as crianças têm mais dificuldade na leitura, então tem a imagem e tem escrito, tem a o monstrinho do amor, da tristeza, é, da raiva, do medo e todos os dias quando eles chegam eles já sabem, eles podem pegar um monstrinho daqueles pra conversar sobre como é que ele tá naquele dia, naquele momento. Então assim, e acho muito importante também, a gente, todos os dias a gente medita, sabe? A gente faz uma, medita, a gente se conecta, fecha o olho porque pra mim Deus ele construiu, pra mim, ele construiu o universo e tudo que existe. Eu creio. Mas, como pedagoga, eu não posso falar pra eles nenhum tipo de religião porque a escola é laica. Mas, dessa forma, eu estou conseguindo desenvolver nas crianças uma busca por uma espiritualidade.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC4/EM4:Entende?

Entrevistadora: Entendo.

Entrevistada DC4/EM4:Mais ou menos isso.

Entrevistadora: Quais são as perguntas assim fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida? Tu observa esse tipo de coisa que ela, elas já chegaram com o tema assim de morte, de vida.

Entrevistada DC4/EM4:Sim, já. Já tive um aluno que chegou e eu tava trabalhando alguma coisa que é um personagem que morria. E no mesmo momento ele começou a chorar porque ele disse assim: “Eu tenho muito medo de perder minha avó porque minha mãe trabalha e é ela que fica comigo. Eu vou ficar com quem?”. Né? E a partir daí, aí a gente começou a trabalhar que-que-que todos nós somos animais. É. Mas somos animais que a gente se diferencia dos outros porque a gente, a gente... foi até engraçado na-na hora eu disse assim: “A gente a gente pensa, a gente primeiro pensa pra agir”. Aí uma aluna me questionou e eu achei formidável porque ela disse assim: “Não, tia, mas o cachorro, ele pensa, quando ele tá com fome ele vai comer. Não, mas o leão, ele vai caçar ele pensa, né? Pra dar comida aos filhotes”. Como as crianças são, né?

Entrevistadora: Verdade.

Entrevistada DC4/EM4:Então assim, aí depois eu fui explicar realmente qual era a diferença de nós seres humanos pros outros animais, que nós todos somos animais, mas a gente foi começar a ver qual era realmente a diferença, né? Disso. Então, assim, eles vêm com umas perguntas, assim, muito inteligentes. Assim, a gente aprende muito com eles, né?

Entrevistadora [ao mesmo tempo]: Com eles, né?

Entrevistadora: Em sua opinião, então, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC4/EM4: Creio que sim. Com certeza. É, eu acho que essas práticas é, eu já tô inserindo a espiritualidade. Entende? É, eu só não posso dar nomes, né? Porque não tem como, o estado é laico. Mas eu acho, eu acredito que sim, assim, que-que eu tô fazendo com que eles busquem, né? Porque realmente, se a gente vive num mundo tão caótico, a gente não consegue buscar uma espiritualidade porque é tudo muito concreto. Cada vez mais é tudo muito rápido. E se você desperta é, esse tipo de temática, quem sou eu, é, a natureza, a questão da natureza, que-que nós somos natureza, tudo isso, a gente consegue inserir a criança na espiritualidade.

Entrevistadora: Entendi. Você percebe assim manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças assim no momento de brincadeira delas, só elas?

Entrevistada DC4/EM4: Sim, sim. Eu vejo, vejo sim. É, eu acho que espiritualidade também tá muito ligada à sensibilidade, né? O sensibilizar. E eu vejo assim na hora do do-do das brincadeiras assim, quando a gente faz esse trabalho você vê que eles vão-vão criando isso de se tornar mais sensível com relação ao outro, entendeu, Adriana?

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC4/EM4: E, e eu acho que quando a gente trabalha isso eles vão sim se tornando mais sensíveis, eles vão começando a refletir desde pequeno, coisa que a gente não teve oportunidade. Eu acho que a gente tá fazendo isso mais hoje em dia porque pelo menos eu, a minha espiritualidade era meio assim, né? Eu era do interior, então era, você tem que ir pra igreja dia de domingo senão não tem o dinheiro pra ir comer a coxinha na praça, entende?

[Entrevistadora ri]

Entrevistada DC4/EM4: E eu ia porque eu, eu ia porque eu era obrigada e-e eu cheguei a ser atéia. Você acredita?

Entrevistadora: Acredito.

Entrevistada DC4/EM4: Então assim, se hoje você me perguntar se eu acredito em Deus eu digo que eu não acredito, eu sinto. Entendeu? Eu pensei, eu busquei, então quando a gente busca, quando a gente busca realmente a gente a gente compreende o verdadeiro sentido da vida.

Entrevistadora: Entendi. Então, só pra concluir, quais são os maiores desafios colocados pra educação infantil na atualidade? Na tua opinião.

Entrevistada DC4/EM4: Eu acho que... É, são tantos, Adriana, que eu venho questionando, são tantos. As cobranças por, é, não vejo uma preocupação real com relação à educação. Eu vejo uma cobrança muito grande com relação a evidências, a números, sabe? É, meu filho até, ele faz psicologia e ele tava até me falando, justamente sobre isso. Eu coloquei até pros professores um questionamento do que é que a gente tá fazendo com a educação, sabe? E que ele colocou, ele falou que é um termo da psicologia que é bem interessante. É um livro que diz assim, sociedade do cansaço. Né? É, que é uma época de velocidade, de esgotamento e que a gente precisa sempre tá com... assim, eu vejo aqui na escola hoje em dia uma cobrança por-por mídia. Você tem que fazer o trabalho e tirar uma foto. Porque a prefeitura cobra isso da escola, entende? E a gente vai entrando nesse jogo de competitividade, quem faz o vídeo melhor, quem faz a foto melhor e por trás disso, cadê o amor? Sabe? Cadê a preocupação com o socioemocional desse aluno que vive numa comunidade? Que não- não, às vezes eles perdem, eles perdem a sensibilidade porque é a busca por sobrevivência, por ter o que comer, o dar o que comer. A espiritualidade fica completamente é, em segundo plano. Em segundo não, em último plano. Eu não digo nem em segundo plano, em último plano. Então se não tiver aqui, isso aqui, no espaço da escola, eles não vão ter em outro lugar. Você entende?

Entrevistadora: Entendo. Com certeza.

Entrevistada DC4/EM4: É isso.

Entrevistadora: OK, professora, muito obrigado pela sua participação. Fico muito grata.

Entrevistada DC4/EM4:[quase ao mesmo tempo]: Obrigada também.

Entrevistadora [quase ao mesmo tempo]: ...foi ótimo.

Entrevistada DC4/EM4:Obrigada, Adriana.

Entrevista 5 - DC5/EM4

Duração da entrevista: 5 minutos e 10 segundos.

Entrevistadora: Bom dia, professora (DC5/EM4), tudo bom?

Entrevistada DC5/EM4: Bom dia, tudo bem.

Entrevistadora: Vamos começar? É, como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC5/EM4: Espiritualidade é, ao meu ver, é você falar com Deus, você viver uma vida espiritual, né? De busca à Deus constantemente.

Entrevistadora: Certo. Fala um pouco pra mim, como é que você alimenta a sua espiritualidade?

Entrevistada DC5/EM4: A minha espiritualidade eu alimento com orações e a leitura da palavra, a leitura Bíblica, diariamente.

Entrevistadora: Que benefícios você consegue identificar assim na sua vida pessoal e também profissional como fruto dessa espiritualidade?

Entrevistada DC4/EM4:Os benefícios...? Que eu posso ter uma vida mais... é... Como eu tenho uma vida pautada nessa leitura bíblica, então eu consigo entender e trazer no meu dia a dia aquela paz que eu preciso pra entender o mundo e a realidade onde eu vivo no-no caso, no meu trabalho, no meu dia a dia.

Entrevistadora: Certo. Você costuma parar pra refletir sobre a vida, a morte, a realidade, assim, no sentido de o propósito da vida. É algo que você para pra pensar?

Entrevistada DC4/EM4:Sim, constantemente. No caso a vida, né, a morte e a realidade, exatamente. Quando você tem uma vida espiritual, você... eu acredito que você busca mais, né, entender o propósito de Deus na sua vida, né? O porquê você está aqui. Só não-não penso muito na morte porque pra mim ainda é uma incógnita, então eu prefiro não pensar como seria, né? Pensar, na verdade, na morte, eu digo vida pós-morte.

Entrevistadora: Certo

Entrevistada DC4/EM4:Então, eu prefiro refletir mais na vida diária e na realidade.

Entrevistadora: Certo. Agora a gente vai passar pro segundo bloco que é sobre educação infantil, espiritualidade e a formação integral. O que é que você considera assim essencial na formação das crianças na educação infantil?

Entrevistada DC4/EM4:Essencial é eles entenderem o porquê eles estão aqui. Né? A vida deles hoje, como eles vivem, então pra mim seria o essencial trazer também um pouco do conhecimento de Deus pra vida deles, viu.

Entrevistadora: Quais são as perguntas assim fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida? Você percebe isso?

Entrevistada DC4/EM4:Algumas, percebo algumas. Elas falam um pouco é quando a gente faz orações, né, diárias, no momento do-do agradecimento do lanche então assim alguns eles perguntam sobre Deus, outros comentam quem é Deus e aí eu acho importante a gente conversar um pouco sobre isso pra esclarecer e eles terem um pouco de entendimento. Já que alguns não sabem, nunca ouviram falar e outros trazem esse conhecimento de casa.

Entrevistadora: Entendi. Em sua opinião é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC4/EM4:Sim, é possível sim.

Entrevistadora: Por quê?

Entrevistada DC4/EM4:[Pensou um tempo antes de responder] Pra que eles possam entender, né, como eu falei antes. Pra que eles possam conhecer a Deus e quem sabe, de repente, tem um... uma outra visão de mundo pra vida deles futuramente.

Entrevistadora: Você percebe manifestações de espiritualidade assim entre as próprias crianças, independente de qualquer estímulo?

Entrevistada DC4/EM4:Algumas sim.

Entrevistadora: Principalmente assim depois da pandemia, alguém, por exemplo, trouxe alguma questão de morte, perdeu parente...?

Entrevistada DC4/EM4:Sim, alguns, eles comentam.

Entrevistadora: Comentam, né?

Entrevistada DC4/EM4:Comentam.

Entrevistadora: Quais são os maiores desafios assim colocados pra educação infantil na atualidade? Que você vê?

Entrevistada DC4/EM4:Maiores desafios? São muitos.

Entrevistadora: Coloca alguns aí.

Entrevistada DC4/EM4:[Pensando] Na educação infantil...

Entrevistadora: Na atualidade, nesse mundo que a gente tá vivendo.

Entrevistada DC4/EM4:Rapaz, os desafios são muitos, né? Principalmente que eles vem trazendo hoje em dia. É, são tantas informações, né? E assim, muito, muito confuso na cabecinha deles pra eles entenderem. Então, o maior desafio hoje é você abordar sobre a família, né? Já que o conceito de família ele é tão amplo e tão deturpado, né? Então pra mim, assim, é um dos maiores desafios porque, cada um, ele vai trazer uma bagagem de conhecimento diferente e de crença, né? Isso pra mim é um dos maiores desafios.

Entrevistadora: Show. Obrigado professora pela sua participação.

Entrevistada DC4/EM4:Por nada.

Entrevistadora: Eu agradeço.

Entrevista 6 - DC6/EM4

Duração da entrevista: 5 minutos e 38 segundos.

Entrevistadora: Bom dia, professora DC6/EM4.

Entrevistada DC6/EM4: Bom dia.

Entrevistadora: Vamos conversar agora sobre esse assunto pouco comum, não é?

Entrevistada DC6/EM4:É verdade.

Entrevistadora: Espiritualidade. Como você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC6/EM4: Espiritualidade eu compreendo como sendo algo que a gente procure se conhecer pra poder entender um pouco melhor o mundo. A gente se entendendo, a gente entende melhor o mundo. Eu entendo espiritualidade assim.

Entrevistadora: Fala um pouco sobre como você alimenta a sua espiritualidade.

Entrevistada DC6/EM4:Eu costumo ir à igreja, eu sou católica, assisto a missa normalmente aos domingos e comecei a ter o hábito de, depois da pandemia, de meditar, aí comecei a me escutar mais e a serenar mais. Eu acho que é a forma que eu trabalho a minha espiritualidade.

Entrevistadora: E que benefícios você consegue assim identificar na sua vida pessoal, profissional, como frutos dessa espiritualidade?

Entrevistada DC6/EM4:Eu acredito que eu fiquei menos ansiosa, né? Passei a a me ouvir mais, então fiquei menos ansiosa, mais calma, mais serena.

Entrevistadora:Você costuma refletir assim sobre a a morte, a realidade? Assim, sentido da vida, propósito da vida.

Entrevistada DC6/EM4: Às vezes eu até paro pra pensar nisso, mas não é constante não. Porque quando eu começo a pensar sobre o sentido da vida vem tanto pensamento, tanto pensamento, que tem hora que, que eu vou e paro. Mas eu costumo pensar assim, mas não é frequência.

Entrevistadora: Frequente. Agora a gente vai passar pro segundo bloco que a gente vai falar sobre educação infantil, espiritualidade e formação integral.

Entrevistada DC6/EM4: OK.

Entrevistadora: O que é que você considera assim essencial que não pode faltar assim na formação das crianças, na educação infantil?

Entrevistada DC6/EM4: Eu acho que elas têm que aprender a ser mais cooperativas e sociáveis. O mundo de hoje não ser individualista, que a gente tá vendo tanto individualismo. Eu acho que a gente tem que trabalhar, ensinar as crianças pequenas pra evitar adultos individualistas.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC6/EM4: Acho que a gente iria resolver um monte de problema.

Entrevistadora: Quais são assim as perguntas fundamentais que você percebe assim que as crianças fazem acerca da própria vida? Você nota isso?

Entrevistada DC6/EM4: Eu observo que se tiver algo relacionado a morte na família, aí eles começam a questionar, mas no dia a dia não tem não. Se tiver alguma questão de morte o-o assunto vida vem mais à tona. Eu tive um caso ano passado da morte de um familiar, então a aluna perguntava muito sobre isso, aí consequentemente os outros colegas queriam saber. Eu acho que a partir da morte veio o sentido da vida, né, falar sobre a vida.

Entrevistadora: Em sua opinião é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC6/EM4: Sim, quando a gente trabalha a cooperação, o ser tolerante com o colega, trabalhar em grupo, eu acredito que sim.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistadora: Você percebe assim manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças?

Entrevistada DC6/EM4: Percebo, porque eu acho que quando ele tem empatia com com o coleguinha, quando ele ajuda o coleguinha, eu acho que ele está trabalhando a a espiritualidade dele sim e está fazendo esse tipo de atitude, tendo esse tipo de atitude.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistadora: Quais são assim os maiores desafios colocados assim pra educação infantil na atualidade que você vê?

Entrevistada DC6/EM4: Eu acho que é a participação da família. Eu vejo que antes você via os pais dos alunos pequenos mais presentes e à medida que eles iam crescendo os pais iam se distanciando. Eu acho que até por conta hoje da vida corrida que os pais - todos trabalham - eu vejo que a família está menos dentro da escola. Eu acho que antes estava mais, eu acho que é a família tá acompanhando, é um desafio, acompanhando a formação dessas crianças. E a tecnologia também, a gente usar ela como aliada da gente. Porque devido a pandemia, eu observo que as crianças tem muita dependência do celular, do tecnológico e a gente tem que usar isso a nosso favor, porque quando eles chegaram aqui que viram essa TV eles queriam... não queriam assistir aula não, eles queriam ligar a TV e assistir TV. Eu disse: "TV você assiste em casa de acordo com o papai e mamãe decidir. Aqui na escola é pra outra coisa, pra gente fazer atividade usando a TV. ". A gente não vai passar a manhã toda aqui assistindo televisão como eles fazem em casa. Então, a gente tem que trazer também a, é um desafio tornar a tecnologia nossa aliada porque atualmente ela não tá sendo nossa aliada, a gente tá brigando com ela.

Entrevistadora: Com ela, né?

Entrevistada DC6/EM4:É.

Entrevistadora: Verdade. Está Ok. Obrigado professora pela sua participação.

Entrevistada DC6/EM4:Eu que agradeço [riso de nervoso].

Entrevista 7- DC7/EM4

Duração da entrevista: 16 minutos e 40 segundos.

Entrevistadora: Boa tarde, DC7/EM4. Tudo bom?

Entrevistada DC7/EM4:Boa tarde. Tudo bem, Adriana?

Entrevistadora: Vamos conversar sobre esse assunto, assim, no mínimo diferente, né?

Entrevistada DC7/EM4: É, peculiar, peculiar.

Entrevistadora: Como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC7/EM4:Bem, pra mim, quando a gente fala a palav... quando eu escuto a palavra espiritualidade, eu compreendo como um... algo relacionado à crença religiosa, diretamente mesmo à religião, né? Então, espiritualidade pra mim, para mim, pessoalmente, pessoal, está muito remetido à religião, à que tipo de religião você frequenta, quando se pergunta pra mim. É, o que você frequenta, quais são os nortes que você leva pra vida, porque vai muito de religião, do tipo de religião que a gente segue e é o que a gente vai seguir, o norte que a gente vai levando pra nossa vida, que vai ensinando aos nossos descendentes. Então, espiritualidade, para mim, está muito relacionado à crença religiosa, à que tipo de religião você frequenta.

Entrevistadora: Entendi. Fala um pouco pra mim como é que você alimenta a sua espiritualidade.

Entrevistada DC7/EM4:Eu alimento a minha espiritualidade orando. Eu alimento a minha espiritualidade frequentando, sim, a igreja. Sou um pouco, como se diz, eclética na música e eclética também na religião. Eu não tenho... eu tenho o meu padrão, eu tenho as crenças que eu sigo, né? Pra vida e que eu ensino a minha filha, mas eu não sou como... assim, eu não crio um rótulo, eu não sou tabulada. Como diz? Assim, eu não tenho um tabu em relação a tudo. Eu frequento, eu, às vezes, eu vou pra um centro espírita e escuto uma palestra, né? Mas eu frequento muito a episcopal carismática e levo minha filha, assisto missa católica. Se naquele domingo eu quiser ir assistir uma missa, eu vou pra missa católica. Mas, enfim, é, eu alimento orando, eu alimento é frequentando a igreja, enfim, é, o centro o que tiver naquele momento e as boas ações do dia a dia, né? A gente alimenta muito, assim, também, né? quando a gente faz uma boa ação, a gente alimenta a nossa espiritualidade.

Entrevistadora: E que benefícios você consegue identificar, assim, na tua vida profissional como fruto dessa espiritualidade? Os impactos disso, que você busca cultivar em centros e igrejas, onde você for. Você percebe repercussões...?

Entrevistada DC6/EM4:Eu acho que meu bem-estar, né? Acho que quando eu chego bem no meu bem-estar. Eu oro todos os dias de manhã. Um tempo atrás quando eu não precisava ir andando pra casa, que eu chegava de carro no trabalho, eu baixava a cabeça e orava todos os dias de manhã, pedia a Deus discernimento pra aquele dia. E eu me sinto bem... Esqueci a pergunta...

Entrevistada DC7/EM4:[lendo o roteiro em voz baixa]Que benefícios você consegue identificar...?

Entrevistada DC7/EM4:Enfim, é, eu acho que...

Entrevistadora [sussurra]: Deixa aqui.

Entrevistada DC7/EM4:É, deixa aqui. Eu acho que [pausa] passar o dia bem, eu acho que vai nesse sentido, né? Aqui é um-bate-papo, o benefício seria se sentir bem, se sentir em paz, né? Quando você, quando você faz uma boa ação, quando você chega bem no trabalho, enfim,

os benefícios é passar o dia bem, eu acho que mais nesse sentido. Não tem um outro aqui, assim, em mente não.

Entrevistadora: Você costuma parar, assim, pra refletir sobre a vida, sobre a morte? Assim, sentido, propósito pra vida. São coisas que ocupam o teu pensamento?

Entrevistada DC7/EM4: Às vezes ocupam, sim, ocupam por diversos sentidos, né? Eu tenho passado por algumas situações, assim, pessoais com relação a família. Eu tenho hoje, inclusive, uma tia minha que está internada, minha irmã foi visitar ela e ela tá em estado terminal mesmo do câncer. Teve até um... tá com hepatite medicamentosa, desorientada, e, assim, e essas coisas que acontecem ao seu redor fazem... por aquilo... não que eu passe muito tempo refletindo sobre a morte, eu reflito sobre a vida e eu acho que o que a gente faz de bem aqui volta de bem. E se a gente não faz alguma coisa legal lá na frente, ou muito próximo, a gente vai receber. Eu sempre tenho isso em mim. Que se eu às vezes... Nem sempre a gente faz tudo do bom e do bem. Às vezes a gente faz alguma coisa que não agrada. Nós somos seres humanos, erramos, enfim. A gente vai fazer alguma coisa que não agrada. E quando essas coisas acontecem, assim, na minha vida, é notório como, em seguida, eu também recebo alguma coisa que talvez não me agrada. Porque eu fiz. A lei da ação-reação. Então eu penso nesses momentos, a gente pensa um pouco sobre a vida, eu penso muito no sentido de que se eu seguir de acordo como eu já falei, de acordo com os sentidos que eu levo, né? Da crença que eu sirvo, dos objetivos. Enfim, então se eu sigo direitinho, com certeza eu vou receber algo positivo na minha vida. E, se eu não sigo, algo vai vim negativo. Nestes momentos eu reflito um pouco sobre a minha vida. Sobre a morte, eu não reflito muito não, eu acho que todo mundo vai morrer um dia. Óbvio. Mas não é uma coisa que eu perca algum tempo da minha vida pensando sobre a morte. Não.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC7/EM4: Pronto, é isso.

Entrevistadora: A gente vai passar pro segundo bloco agora, tá? Que é sobre educação infantil, espiritualidade e formação integral.

Entrevistada DC7/EM4: Certo (quase ao mesmo tempo)

Entrevistadora: ... O que é que você considera, assim, essencial pra formação das crianças na educação infantil? Quando você pensa assim agora: “Educação infantil, isso aqui não pode faltar.

Entrevistada DC7/EM4: Vamo lá. O que não pode faltar, o que não pode faltar é a ludicidade, né? Vamo lá. O pedagógico, eu acho que é a parte pedagógica mesmo, a parte do, vamos dizer assim, ler e escrever, né? Vamos pensar assim nessa parte pedagógica, é uma parte que ela sempre tem que vim. Não pode deixar, sempre tem que vim. Mas ela tem que vim acompanhada de um todo. Eu acho que é a ludicidade, o brincar, é o aparato de outros profissionais, eu falo, assim em relação a eu como pedagoga em sala de aula. Eu acho que se houvesse outros profissionais pra trabalhar o corpo, pra trabalhar a mente, além da minha, do meu fazer pedagógico lá, eu acho que seria essencial pra formação das crianças, né? E está muito em alta, claro, a inteligência emocional, né? A parte emocional das crianças ela tá em alta e que bom que ela tá em alta, né? Que bom. É, porque trabalhar o emocional é essencial. A gente pensa que não, mas até... todos os dias de manhã na minha rotina, de tarde na minha rotina, eu faço a minha roda de conversa e é incrível como no início do ano eu vou fazendo “Boa tarde!” e boto as musiquinhas. E, aí, depois eu faço “Boa tarde!” e falo o nome de cada um individualmente: “Boa tarde, boa tarde, boa tarde...”, vou... Se tiver dezesseis eu falo o nome dos dezesseis e, aí, eu conto “Hoje...”, aí eu conto algo besta que aconteceu na minha vida: “Hoje eu almocei...”, “Hoje eu assisti...”, “Você quer dizer alguma coisa, fulano?”. Logo nos primeiros meses, todo mundo calado ali assim na roda, ninguém diz nada na roda. E aí depois eles vão se soltando: “Eita, tia (DC7/EM4), eu fui ao shopping.”. E aí, vão contando só coisas boas, né? Quando uma conta, a gente percebe que o outro repetiu porque ela contou. Às vezes a gente tem a noção de que aquilo não aconteceu, mas a gente respeita, né? É o que ela quis dizer naquele momento. E

aí, chega um certo momento que é notório mesmo quando eles começam a falar de verdade coisas que aconteceu na vida deles. Né? E aí, “Ah, tia (DC7/EM4),”, aí ela, Nicole, é uma aluna minha que chegou na roda e quando chegou a hora dela ela começou a chorar. E eu “Calma”, sentei perto dela, “O que foi que aconteceu?” e ali eu sei que ela está trabalhando o emocional dela e eu também estou trabalhando o emocional dela ali: Por que ela chorou? E aí ela chorou simplesmente porque ia se mudar e ela não queria se mudar e aí a gente foi conversando sobre a parte legal, a parte positiva dela se mudar, ela ia... Depois eu entendi que ela não ia, que ela tava chorando porque ela não ia mais morar com a mãe, com a vó dela, ia morar só com a mãe. E aí eu fui falando aquela parte positiva. Então, nessa roda a gente pensa que não, mas, a gente, nessa conversa totalmente informal, a gente tá trabalhando com o emocional das crianças, a gente tá escutando ele, aí eu dei um abraço nela. E ela foi e se acalmou, enfim. Essas coisas que eu acho que não pode deixar de ter, se conhecer mesmo a criança, eu acho que não pode, de forma nenhuma, deixar de ter. Principalmente na educação infantil e, assim, na vida toda, viu? Porque a gente trata com crianças, mas adolescentes são outras questões.

Entrevistadora: Verdade.

Entrevistada DC7/EM4: Né? Quando tá chegando lá na fase do do ensino médio são outras questões e sempre terão questões que terão que ser trabalhadas. Né? E cabe a gente, cabe aos profissionais da área da educação junto, como eu disse, com os outros profissionais tá lá pra abordar, né? De uma forma bem significativa a essas questões aí.

Entrevistadora: Essa segunda pergunta eu vou tentar contextualizar um pouco pra você melhor já que você, né, viu o roteiro agora. Quais são as perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida? Aí eu tô querendo saber realmente se na tua rotina na educação infantil não só agora, mas, talvez, principalmente agora pós-pandemia, se você passou a ouvir mais, ou não, questões, perguntas sobre, ou temas, sobre mortes, vida, na sala.

Entrevistada DC7/EM4: Bem...

Entrevistadora: De onde eu vim, coisas assim.

Entrevistada DC7/EM4: Pronto. Inclusive essa semana teve uma aluna minha que falou sobre a vó, que a vó era uma estrelinha. Né? E, quando ela tocou nesse assunto, porque a gente no livro, a gente conversou sobre a casinha da vovó. É uma música de Gabriel O Pensador. Eu acho que é: [...] na casa da vovó bisa tem bombom, na casa da vovó bisa tem chocolate, na casa [...]. Enfim, a música era essa. E aí a gente começou a conversar sobre a música e a minha aluna lá levantou a mão e disse: “A minha vó bisa virou uma estrelinha.”, aí eu “Foi? Virou estrelinha, aí você olha pra estrelinha no céu?”. E ela disse: “ É, minha mãe disse que todas as vezes que eu olhar pro céu e ver uma estrelinha brilhando é a minha vovó bisa olhando pra mim.”, e aí os outros também falaram, agora falaram de uma forma bem natural, nenhum... falaram de uma forma bem natural os parentes que teriam, tinham virado estrelinha nessa conversa, né? E... só pra contextualizar. Falando sobre morte, eu fiquei meio que, vamos dizer assim a palavra, chocada. Essa semana também que eu descobri que eu tenho uma aluna minha que ela tem uma válvula na cabeça.

Entrevistadora: Nossa...

Entrevistada DC7/EM4: E é uma válvula porque ela nasceu com indícios de hidrocefalia e essa válvula bombeia a água, bombeia a água que chega no cérebro dela para o pulmão.

Entrevistadora: Caramba!

Entrevistada DC7/EM4: E eu não sabia disso. Eu passei seis meses com a menina...

[Mulher ao fundo] Já tive uma aluna assim...

Entrevistada DC7/EM4: Passei seis meses com a menina... Isso aqui não tem problema não, né?

Entrevistadora: Corta.

Entrevistada DC7/EM4: Seis meses com essa aluna e eu não sabia dessa informação que pra mim é uma informação importantíssima. E eu fiquei sabendo porque eu vi uma cicatriz aqui.

“Mari, o que foi isso?”. Ela disse: “Oxe, titia”, desse jeito, “você não sabe da minha válvula na cabeça?”, aí eu fiz “Não”. Ela disse: “Eu tenho uma válvula na cabeça e se eu cair eu morro na hora, viu?”.

[Riso incrédulo].

Eu olhei assim “É?”, ela “Eu não posso cair porque senão eu morro na hora”. Aí eu olhei pra ela e disse assim: “E você sabe o que é morrer?”, aí ela “Sei. Eu viro estrelinha na hora e nunca mais ninguém me vê. Só quando forem pro céu se encontrar comigo”. Aí eu fiquei, né? Eu disse: “mas Você não vai cair!”, dei um abraço nela e falei: Você não vai cair, nada vai acontecer, enfim. Então, assim, não é um assunto que é muito abordado. É um assunto que diante do que eu trago em sala de aula possa ser que seja abordado. Por exemplo, foi abordado agora há pouco por conta dessa questão. Mas não é um assunto abordado diariamente. Sobre vida, sobre morte, sobre nada, sabe?

Entrevistadora: Entendi. Na tua opinião, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil e por quê? Tanto sim ou não.

Entrevistada DC7/EM4: Bem, na minha opinião é o seguinte: Quando eu comecei essa conversa eu compreendo espiritualidade como crença, né? Espiritualidade pra mim tá relacionado à crença religiosa. Claro que existe um Deus, né? Um Deus que é para todos, Deus é bom para todos. Mas quando eu, eu particularmente falando, eu associo muito. Então, acho que levando pra esse lado de associar a espiritualidade à crença, eu acho meio complicado, porque cada um tem a sua crença cada um tem o seu jeito. Ontem eu estava no parque e tava um menino do grupo cinco cantando músicas de Jeová, sabe? Então, assim lindo lá cantando, brincando e cantando. Então, assim, cada um tem a sua crença religiosa. Por outro lado claro, que se isso for abordado, parte de espiritualidade, de algo que nos faz bem, né? Algo que nos faz bem não vejo problema nenhum. Mas eu acho que seria muito complicado por conta da questão da crença religiosa. Né? Porque quando se trata essa questão de espiritualidade... eu acho né? Talvez seja errado da minha parte ou não, mas eu acho que muita gente deve associar a crença, né? Mas dependendo do jeito que, o formato do jeito que for trazido prasala de aula, né?

Entrevistadora: Bom, então, pelo que você colocou eu posso entender que a oitava questão ela meio que foi respondida, né? Se você percebe manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças. Eu tô entendendo que quando você colocou a questão da menina, que disse que pode cair, morrer e tal, a outra que comentou que a vó virou uma estr... a bisavó, né?

Entrevistada DC7/EM4: Ah! Não, é...

Entrevistadora: Então, você percebe essas man...

Entrevistada DC7/EM4: Inclusive, em alguns desenhos já desenharam Deus, me falam no céu, eles desenharam...

Entrevistadora: E foi?

Entrevistada DC7/EM4: ...lá em cima das nuvens, Deus. E houve uma outra assim, não são muitos, mas acho que eu sempre vejo, vamos dizer assim, não é difícil ver. Quando você desenha as nuvens, desenha lá um homenzinho em cima das nuvens e sempre que eu pergunto é Deus lá em cima. Então é uma questão...

Entrevistadora: ...que você percebe.

Entrevistada DC7/EM4: Percebo, percebo sim.

Entrevistadora: Pronto. E agora pra finalizar...

Entrevistada DC7/EM4: E até nas próprias conversas dos domingos, com as próprias conversas quando a gente volta na segunda-feira, “O que você fez no domingo?”, foi à igreja.

Entrevistadora: Ah, eles trazem isso?

Entrevistada DC7/EM4: Trazem.

Entrevistada DC7/EM4: Pra igreja.

Entrevistada DC7/EM4: Trazem sim.

Entrevistadora: Então, só pra gente fechar: Que é que você colocaria assim como sendo os maiores desafios pra educação infantil na atualidade? Nesse contexto que a gente está vivendo.

Entrevistada DC7/EM4: vamos lá os desafios... Aí tu me pegou.

Entrevistadora [ri]: Tranquilo, pode pensar.

Entrevistada DC7/EM4: Porque são só assim, como é que eu posso dizer de desafio? Seria... é muito amplo, desafio é muito amplo...

Entrevistadora: O que você vê que é assim “Pô, isso aqui é complicado. E se ajudar, você pode pensar até nesse contexto pós-pandemia principalmente.

Entrevistada DC7/EM4: Não, no contexto pós-pandemia quando eu, quando eu penso assim parte, como eu sou professora eu vou pensar muito na parte pedagógica, né? Da parte pedagógica desse pós-pandemia a gente vê a-a como é que eu posso dizer assim? A leva de crianças que estão chegando sem contato nenhum com a educação, assim aquelas crianças que não foram, que não frequentaram creche, então essas crianças a gente sente a dificuldade deles em chegar numa sala de aula sem ter contatos, né? Nenhum, porque vem -vem de de casa, muitos só com acesso a tela, televisão, joguinhos, enfim, é uma dificuldade muito grande tirar essas crianças disso, né? No contexto da gente de mesmo escola pública, trazer a família pra se conscientizar dessa parte mesmo de que a educação infantil é tão ou mais importante do que as outras, é a base. Então a gente precisa que essa base ela seja muito bem trabalhada e muito bem feita pra que quando... Eu sempre digo assim: “A gente precisa que a educação infantil seja bem feita pra que quando seu filho chegue lá no primeiro, no segundo ano, ele não tenha essa dificuldade. Essa dificuldade ela seja tratada aqui como reconhecimento de letras”. Enfim, aquilo tudo que a gente trabalha. Não sei se o norte é esse, mas eu sinto mais desafio nesse sentido mesmo.

Entrevistadora: Mais relacionado à questões pedagógicas.

Entrevistada DC7/EM4: Questões pedagógicas. Tem a estrutura, enfim, como eu já falei mesmo. Eu acho que outros profissionais, outras aulas extras seriam de grande valia, né? Pra essas crianças. A gente tem aí a aula da biblioteca que a gente vê como é importante. Outras aulas seriam também, uma aula de artes, um professor de artes, um professor pra trabalhar com a motricidade ampla, a educação física, enfim. Eu acho que trabalhar o todo. Que a educação infantil não é só essa parte pedagógica. Eu falo muito da parte pedagógica porque é a parte que eu trabalho, né? Mas educação infantil é um todo, né? Enfim, eu acho que é isso.

Entrevistadora: OK, professora (DC7/EM4), muito obrigada por esse tempo que você disponibilizou.

Entrevistada DC7/EM4: Que nada. Eu que agradeço aí a oportunidade e a conversa.

Entrevista 8 - DC8/EM5:

Duração da entrevista: 18 minutos e 20 segundos.

Entrevistadora: Então tá. Bom dia, professora (DC8/EM5) tudo bem?

Entrevistada DC8/EM5: Bom dia.

Entrevistadora: Vamos lá, vamos começar essa conversa sobre esse tema que não é muito comum, né?

Entrevistada DC8/EM5: É.

Entrevistadora: Como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC8/EM5: Espiritualidade, eu vejo assim como um conjunto de características e fatores. Bom, eu-eu, assim, eu acho que é a junção da fé, da gratidão, é, da esperança, eu acho

que é um conjunto de fatores. Eu acho que o ser humano ele-ele detém esses... o ser humano que detém esses fatores e muito mais porque eu citei esses alguns, né? Porque esses que eu citei aqui, na minha opinião, a fé, gratidão, solidariedade, positividade, e são dos elementos... são fatores fundamentais pra gente - o indivíduo - ser um ser espiritual.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC8/EM5:Né?

Entrevistadora: Fala um pouco pra mim como é que você alimenta a sua espiritualidade, você pessoalmente.

Entrevistada DC8/EM5:[pensa] ...eu alimento a minha espiritualidade. Eu acho que nos últimos anos, eu venho buscando mais maneiras e mais formas de dessa de alimentar, né, o meu espiritual. Porque a gente tá vivendo num-num mundo, ora eu acho estranho, ora eu acho complicado e perverso. Então, a gente tem que tá bem nutrida, né? De, de, de boas leituras, de boas companhias, que mais? O que-que eu procuro mais? É, eu-eu vejo muito, eu assisto muito o YouTube, mas eu assisto e pesquiso é, assuntos como a comunidade espírita, Chico Xavier... Chico Xavier eu assisto muito as entrevistas dele porque cada vez que eu assisto as entrevistas dele eu aprendo mais coisas, né? É, comparo com o dia-a-dia que a gente vive é, as coisas que ele-ele colocava nas entrevistas assim, me ajuda muito a entender o meu dia a dia, porque eu o meu trabalho é muito complicado, né? Eu o meu trabalho, eu trabalho com a educação infantil, mas cada vez mais eu sinto necessidade de tá nutrida. Nutrida, nutrida de bons pensamentos. Eh eh de boas conversas. Né? E assim dá-dá eh sentir a presença de Deus. Porque a gente a sala de aula ultimamente virou um campo de batalha. Não só com alunos, mas com os pais dos alunos também. Eles me tratam muito mal o professor. Né? Eles vem, parece que eles veem o professor como um capacho. Esse ano mesmo eu fiquei assim, fiquei muito deprimida, fiquei muito triste. Porque eles me tratam muito mal, o pai, os pais dessas crianças. Eu conto nos dedos quem me trata com amor e educação. Então é, isso aí um reflexo do que eu sinto e vejo na sala com os alunos. A agressividade, a falta de amor, a falta assim de zelo pelo coleguinha, pelo próximo aí de depois que eu tive contato com os pais eu vi porque que eles são assim, sabe? Então então, então é essa essa vivência me faz eu buscar me digamos assim me nutrir, me blindar porque isso aí é um é um aspecto muito negativo o que eu acho horrível né você ser maltratada menosprezada e às vezes até humilhada porque tem um danado de um grupo de WhatsApp que eu já falei com a direção eu não quero mais participar disso e principalmente o o agora eu fui obrigada a abrir esse grupo deixar que eles falem por causa de um projeto da prefeitura. Então eles esculhambam, escracham mesmo, sabe? Aí eu fiz Adriana busquei um jeito no WhatsApp pra eu pegar as mensagens e deixar elas arquivadas porque aquilo me dói, me dói demais e me faz mal e eu não quero mais nada que me faça mal, né? Porque eu quero tá bem, porque eu tenho família, eu tenho filho, eu tenho mãe pra cuidar, então eu tenho que tá bem, né? Eu tenho que tá espiritualmente bem pra enfrentar esse meu trabalho que assim, nos últimos anos estão sendo difíceis, eu acho que não é uma, eu acho que não é uma colocação só minha. Eu acho que eu já conversei com muitos colegas e eles passam por isso que eu estou passando. E assim, eu não quero ficar deprimida, não quero, né? Mas às vezes a gente fica, porque isso dói porque olha, às vezes eu tiro um, às vezes não, na maioria das vezes eu tiro muita coisa do meu bolso pra comprar pra fazer, pra fazer uma atividade pras crianças, pra uma festinha, uma coisinha, mas assim, com todo amor e carinho, né? Mas assim, você não é reconhecida. Principalmente a família. Assim, a família, meu Deus do céu, é difícil a gente contar.

Entrevistadora: Difícil, né?

Entrevistada DC8/EM5:Então, é muito difícil. Então, eu busco, assim, eu estou buscando formas de nutrir meu espírito, né? Pra eu não ficar derrubada porque eu não posso ficar derrubada, né? Não posso. Eu tenho que me erguer, né?

Entrevistadora [comenta em cima]: Com certeza.

Entrevistada DC8/EM5:[quase ao mesmo tempo]: Não posso não, viu?

Entrevistadora: É, de certa forma você já me respondeu a próxima pergunta, né? [Lê a pergunta] Que benefícios você consegue identificar na sua vida profissional como frutos dessa espiritualidade? Então conforme você alimenta você vai se blindando.

Entrevistada DC8/EM5:É, me blindando. E, assim, eu acho que, acho que é uma ajuda, ai eu em torno de dezoito anos atrás- Eu não sei se você conhece uma uma terapia chamada reiki...[comenta em tom de pergunta]

Entrevistadora: Conheço.

Entrevistada DC8/EM5:Pronto. Então, eu conheci, fiz algumas sessões, depois eu fiz uns cursos, me tornei assim reikiana e, assim, isso me ajudou muito porque eu conheci técnicas, conheci pessoas assim muito, assim, que trabalham, né, com essas terapias assim me ajudaram muito porque é uma terapia que você se auto aplica, né e e ajuda de certa forma a se manter calma, tranquila, afastar, né, a, assim, essas essas adversidades que a gente enfrenta todos os dias.

Entrevistadora: Entendi. Você costuma refletir sobre a vida, sobre a morte, a realidade assim, o sentido, propósito da vida?

Entrevistada DC8/EM5:Costumo sim. Assim, e-e nos últimos anos e, principalmente, depois da pandemia. Isso é, isso se tornou mais forte. Porque eu perdi muitos amigos, né? Com a, com essa covid. Amigos de profissão e assim isso fez a gente refletir, né, sobre o porquê da gente tá aqui. Eu acho que eu tenho uma missão, será que é, que é essa missão que eu tenho a cumprir? Será que eu tô cumprindo direitinho? Será que meu tempo daqui algum tempo vai chegar? Eu vou ter que partir e ir pra outra dimensão. O que que eu vou fazer lá? Eu fico me questionando, será que eu vou voltar a estudar? é Será que eu vou esperar?... esperar não, que eu-eu-eu no meu íntimo eu sei que assim, o outro lado é um é um lado que eu vou precisar estudar, vou rever pessoas, não é? Conviver com as pessoas que já partiram e que eu amo, que era da do meu convívio. Eu sei, eu, lá no íntimo, sabe? Eu eu sinto isso, entendeu?

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC8/EM5:Mas assim, depois da pandemia isso ficou mais latente, né? Porque isso mexeu com o psicológico de todos, né?

Entrevistadora: Mexeu, com certeza. A gente vai passar agora pro segundo bloco-

Entrevistada DC8/EM5:[comenta em cima]: Uhum.

Entrevistadora [continua a fala]: ...pra falar mais sobre educação infantil e espiritualidade-

Entrevistada DC8/EM5:[corta a fala da entrevistadora]: Vamo lá! É a partir de que que-

Entrevistadora: Na quinta questão.

Entrevistada DC8/EM5:Sim, sim.

Entrevistadora: O que é que você considera assim essencial pra formação das crianças na educação infantil?

Entrevistada DC8/EM5:[anota em um bloco] Essencial na formação.

Entrevistada DC8/EM5:Eu acho que... Na minha opinião, pra gente ter uma boa, realmente bem estruturada, atividade, desenvolvimento, na aprendizagem das crianças, eu acho que o principal é ter uma boa estrutura familiar. Também a questão pedagógica, não é? Do do envolvimento do professor, né? Com relação à aprendizagem, isso é importante. Mas eu acho que a criança tem que ter uma boa estrutura familiar. Então, por que que hoje em dia, né, - hoje em dia não, que a gente já vem percebendo isso - há dificuldade do professor em sala de aula em trabalhar os conteúdos, trabalhar as habilidades exigidas, por quê? Essas crianças tão chegando na-na nas nossas salas de aula sem uma estrutura familiar. Aquele aquele familiar que chegue junto, que converse, não é? Que oriente “Olha, meu amor, olha a tarefinha que a professora fez, mandou pra escola, mandou pra pra você fazer em casa”. Olha, Adriana, é assim, eu conto nos dedos quem realmente- Todo dia eu mando tarefa de casa, sabe? Porque é uma coisa minha, sabe? Eu só vou mandar, porque eu vou mandar, eu vou ver, eu vou é, um resumo

do que eu trabalhei na sala, eu vou mandar tarefinha com aquele assunto que eu vi hoje, mas eu conto nos dedos, quem me devolve, quem me dá devolutiva. Então, o que é isso? É a falta de interesse de, de responsabilidade mesmo do familiar com a criança. Então, elas precisam muito dessa acolhida, desse apoio da família. E nós, professores, precisamos também. Como eu falei anteriormente, né? Como é que eles tratam o professor, né? Feito um, um bagulho, uma coisa qualquer e eu acho assim, eu vejo também que eles veem- muitos, grande maioria vê a-a escola como um depósito e não como ali ó, a fonte do saber. Então, é difícil, acho que o professor precisa desse dessa junção, dessa união com a família. Sem essa junção a gente não tem um bom aproveitamento. E fora que a gente encontra- eu vejo os meninos cheios de problema, com distúrbio. Né? Falta de- de amor, de compreensão. Um ambiente familiar. Alguns são criados pela madrinha, outros pela tia porque não tem mãe, a mãe abandonou ou a mãe tá presa, a mãe morreu, o pai morreu. Enfim, eu acho assim que a escola tá pecando em não ter um centro de apoio psicológico pra essas crianças e pro professor também. Porque o professor precisa disso. Precisa muito de um apoio psicológico, que a gente vê tanta coisa assim assombrosa que, assim, isso dói e a gente assim não vê aquela situação, aquela problemática e não poder fazer nada, né? A gente faz o que pode então aquele “não poder” fazer, atuar ali, ajudar aquela criança, isso dói. É por isso que a gente tem colegas aí com problemas psiquiátricos, né? Afastados... Por isso.

Entrevistadora: Entendi. Quais são, assim, as perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida?

Entrevistada DC8/EM5: [murmura algo indeterminado em voz baixa]: É [...].

Entrevistadora: Cê percebe isso? Entre as crianças.

Entrevistada DC8/EM5: Sim, né? É, o que-que é a questão do, é eles eles tão naquela fase muito dos porquês, né? Ah, é, quando a gente responde qualquer coisa que o professor venha responder “mas, por quê?”. É-é-é vários porquês em cima das respostas, né? Então, o que é que eles mais perguntam assim a questão da questão de “como eu nasci”, né? “Quem é papai do céu, tia?”, “Será que papai do céu gosta de mim, tia?” Né? Eles perguntam muito isso. Eu acho que diante da-da situação difícil que eles vivem em sala e e na família, né? Eles, eu acho que muitos acham até que o papai do céu ele-ele não enxerga eles, né? Porque muitos deles passam por situações muito difíceis, né? Dentro da família, sem os pais ou pai preso, é-ésãosão coisas que, né? É uma problemática bem séria.

Entrevistadora: E acho que até com a pandemia, né? Talvez essa coisa como você estava falando de perder pessoas tenha-

Entrevistada DC8/EM5: [infere a palavra]: Mexido.

Entrevistadora [segue o raciocínio]: ...tenha mexido muito, inclusive com eles, né?

Entrevistada DC8/EM5: Sim. Sim, é, com certeza, eu acho que mexeu sim, essa questão do perder. É, “Pra onde eles foram, tia?”... foi esse ano um-um aluno perdeu o bisavô, eu “Ô, Benjamin, ô Benjamin, o que foi que aconteceu?”, é, “Tia, meu bisavô...”, era bisavô, “...meu bisavô foi embora, morreu”. Eu disse: “Ah, mas ele virou uma estrelinha, né, Benjamin?”, “Não, mas ele tá bem, ele tá com papai do céu”. Entendeu? Ele... muitos deles falam muito essa questão de pai do céu, do papai do céu, de Deus, porque algumas tem assim, a família tem, tipo, são evangélicos, né? Aí, você sabe que na nessa religião, nessas igrejas, eles trabalham muito, a escola dominical, né? Com as Crianças, né? Eu acho isso tão importante, né? Trabalhar com essas crianças, essa questão da-da religião, da fé. Então, é muito importante. Coisa que tá coisa que tá sendo muito rara hoje em dia, né? Porque eu tô vendo a coisa tão-tão sem pé nem cabeça, né? A-a de passar essa questão da fé, da religião pras pras crianças nas famílias.

Entrevistadora: Na sua opinião é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC8/EM5: Eu acho que sim, né? A gente trabalhando a questão, trabalhando com eles de... eu já trabalhei muitas historinhas, historinhas bíblicas, né? E quando não bíblicas

trabalhar aquela, as historinhas com cunho da moral da história, de ser solidário, né? De trabalhar o amor ao próximo, o amor à família, sabe? Eu busco muito trabalhar essa, né? Esses pontos que são fundamentais, que assim, eles têm uma carência de ver isso no dia a dia. Entendeu?

Entrevistada: Verdade.

Entrevistada DC8/EM5: Eu acho muito importante a gente trabalhar em forma de historinhas. Porque eu acho assim, eles assimilam mais. Com certeza.

Entrevistadora: Então, nesse caso, você percebe assim, você percebe manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças, entre eles, um com o outro, além de perguntar à tia?

Entrevistada DC8/EM5: Sim, essa questão do... pouco, mas se percebe ainda, né? Quando no-nó culminar, no término dessas histórias, a gente vê eles “Olha, olha a historinha que tia contou da gente ser amigo, da gente ter amor, né? Bora fazer isso!”. Quando vem um coleguinha brigando “Olha, o que foi que a gente aprendeu, que tia disse que a gente não pode brigar, que a gente tem que amar ao próximo, amar a gente, os colegas, entendeu?”. Então eu vejo essa manifestação, essas manifestações através dessas-dessas conversas, né? Dessas situações que a gente vive em sala de aula, entendeu?

Entrevistadora: Entendi. Quais são os maiores desafios colocados pra educação infantil na atualidade?

Entrevistada DC8/EM5: [pensa em voz alta] Os maiores desafios...? Eu acho a questão também do envolvimento das famílias, se exigir muito... o sistema, né? O sistema exigir muito sem parar e observar a realidade que a gente está vivendo ali, né? Eu tiro como exemplo esses livros que chegam pra gente, esses livros didáticos, né? É muito fora do contexto da realidade que a gente vive. Eu acho assim um grande pecado isso. Porque eu acho que a gente tem que trabalhar em cima do da realidade do nosso alunado. Então, o nosso alunado é aquele alunado que, digamos assim, aquele alunado que tem a dificuldade, né, a dificuldade financeira ou, né, outros tipos de dificuldades, emocionais no caso, então acho que a gente tem que ter um material voltado pra essas dificuldades. A gente vê o quê? Você, né? Porque chega aqueles livros todos enfeitados, bonitos, é, como se o aluno já tivesse lendo, já conhecesse aquilo tudo, né? Quando na realidade a gente pega aluno que não sabe nem escrever o nome, não é? Não sabe nem a primeira letrinha do nome. Um aluno no grupo cinco, né? Que eu pego muito assim. O aluno sem conseguir escrever o nome, sem conseguir identificar a primeira letrinha do seu nome. Então, aí a gente vem e chega o material que tá com o nível lá em cima. Não é? Fora do contexto da minha realidade, da realidade da sala de aula que a gente vive. Entendeu? Principalmente aqui, né? Na no nordeste. A gente vê muito isso. Muito, muito.

Entrevistadora: Pronto, OK (DC8/EM5). Obrigada pela tua participação. Agradeço.

Entrevistada DC8/EM5: Espero que tenha ajudado.

Entrevistadora: Com certeza!

Entrevistada DC8/EM5: Porque foi assim, ó. Foi o que eu... [não terminou a frase]

Entrevistadora: Com certeza. Eu agradeço muito.

Entrevista 9 - DC9/EM5

Duração da entrevista: 19 minutos e 8 segundos.

Entrevistadora: Vamo lá. Boa tarde, professora DC9/EM5...?

Entrevistada DC9/EM5: DC9/EM5.

Entrevistadora: DC9/EM5, que a outra também é DC8/EM5, né? Tudo bem?

Entrevistada DC9/EM5: Tudo bem.

Entrevistadora: Pronto. A gente vai conversar sobre esse assunto que é mais assim... vamos dizer, mais espinhoso pra alguns. Não é tão comum, né? Como é que você compreende assim a espiritualidade?

Entrevistada DC9/EM5: É uma pergunta difícil [risos] mexer no meio... Eu acho que tem a ver se você acredita que existe um espírito, né? [risos] Algo além da matéria ... Porque se você não acredita que existe algo além da matéria você não acredita na espiritualidade né? [pergunta difícil...] Mas eu acho que existe, sim, que existe algo além da matéria que nutre os corpos, né? E que... você pode nutrir esse corpo, esse espírito através de coisas que transcendem a matéria. Eu penso que é algo que não... que existe, mas não é palpável e que tá dentro do corpo, que você pode desenvolver ou não, né? Ou melhor, você pode desenvolver, acreditar nas potencialidades que vão enriquecer seu espírito. E desse espírito cada um desenvolve uma relação com a espiritualidade. Se acreditar que ela existe né? No meu caso, eu acho que ela existe. Eu acho que é-difícil manter uma relação com as pessoas, assim, quando você pensa nesse quesito, porque se você vai precisar lidar com várias pessoas, tem pessoas que não compreende que exista e você vai ter uma relação talvez um pouco mais diferente, né?

Entrevistadora:Entendi. Fala um pouco como é que você alimenta a sua, a sua espiritualidade. Você tem alguma forma que você usa pra alimentar? ... (neste momento outra professora entra na sala falando alto e atrapalhando a entrevista em curso, nos levando a interromper a gravação)

Entrevistada DC9/EM5:[áudio começou faltando uma parte da fala] ...muita falta dela, Pedagogia... nas pessoas, principalmente no professor 2 nessas horas...

Entrevistadora: Não é?

Entrevistada DC9/EM5:... A falta de pedagogia é muito grande. Mas aí voltando pra sua pergunta, né?

Entrevistadora:Como é que você alimenta a sua espiritualidade? Você tem alguma forma que você usa pra alimentar isso?

Entrevistada DC9/EM5:Às vezes eu sou super negligente com ela, apesar de acreditar que existe, né? Eu digo que sou negligente porque eu faço as coisas no automático, eu trabalho na na dia a dia e não paro realmente pra... Uma coisa que eu gosto muito de fazer, escutar música, mas há muito tempo que eu não escuto, não consigo parar pra escutar. Porque eu fico trabalhando no automático, principalmente nesse período que eu faço projetos culturais, aí eu fico muito na- na questão textual. Mas eu geralmente vou ao teatro, que já faz parte do meu dia a dia, que eu também trabalho com isso. É, escuto música, vou aos parques. É, eu tinha uma relação forte com a igreja católica, hoje eu não tenho tanto, mas por conta da da minha vivência na época da infância, né? Ainda me sinto bem no ambiente de igreja. É... eu acredito em benção, tudo que você nutrir, emanar energias positivas, eu acho que é uma forma de você revitalizar o espírito e o corpo... É eu acho que a dança é algo maravilhoso, né? É-é uma coisa de você exorcizar os males, né? Botar o corpo pra vibrar, o espírito pra evoluir. É eu acho que faz parte disso, acho que coisas que sobressaem da matéria, né? A arte em si ela... ela ultrapassa isso.

Entrevistadora: E você consegue identificar assim que benefícios na sua vida assim pessoal ou profissional como fruto de você alimentar essa espiritualidade com música, com teatro, você sente que isso traz coisa boa pra você?

Entrevistada DC9/EM5:É... a gente... é uma renovação da-da alma, né? Na verdade, assim, a gente fica no dia-a-dia preso a essas burocracias né e aí a gente acaba fazendo as coisas no automático, principalmente, professor, pelo menos eu faço muito no automático, a rotina é massante, pra mim, a rotina destrói... a rotina me mata, [risos] e aí você fica fazendo as coisas no automático e não permite a ahm não permite vivenciar a beleza das coisas, entendeu? Vivenciar o belo, a-a contemplar, cê não permite porque às vezes a rotina trava você de uma maneira que você não consegue, você fica trabalhando na burocracia e não enxerga o outro, né? Eu acho que quando você tem- tem as práticas que fazem que seu espírito esteja nutrido você

consegue enxergar o outro, você consegue enxergar a situação do outro e se colocar no lugar do outro e ver além do que a situação tá posta, ver as camadas daquilo, sabe? (Neste momento, o ruído externo da furadeira em uso na reforma da estrutura escolar aumenta)

Entrevistadora: Fala mais alto um pouco por causa do barulho, mas acho que vai rolar (primeira tentativa de dar continuidade). Você costuma parar pra refletir assim a sobre a vida, a morte, sentido da vida?

Entrevistada DC9/EM5: Olhe, eu faço isso o tempo todo. Eu faço o tempo todo e...

Entrevistadora:.. a gente vai ter que... (diante do aumento crescente do ruído externo, precisamos interromper a entrevista em curso e procurar outro local para dar continuidade).

Entrevistadora: Vamo lá, Lu. Eu estava falando sobre se tu costuma refletir sobre o sentido da vida, da morte, essas coisas...

Entrevistada DC9/EM5: ...Eu não faço isso o tempo todo assim. É... inclusive durante um período da minha vida eu tinha muito medo da morte. Porque pra mim a morte era um lugar assim que... um “não lugar”. era um buraco vazio, escuro e isso me aterrorizava muito assim.. porque eu nem... eu era que né? [risos] eu cresci na igreja católica e na igreja católica morreu cabousse, depois Deus vai lá em algum momento e puxar o seu espírito, mas e aí? Fica aquele buraco, aquele espaço e aí eu comecei talvez a me relacionar com o espiritismo porque me contemplava né... é psicologicamente falando a ideia de que “morrer eu não vou ficar dentro de um buraco no meio do nada, né?” Existem outros lugares que você pode ir, o espírito né ... o espírito pode percorrer outros lugares, então talvez seja não só uma resposta pra a questão da espiritualidade, mas também a questão para o meu psicológico, de acreditar de que eu morri, eu não vou ficar num buraco lá no meio do nada, né? talvez seja uma coisa e.. e eu penso que todos os dias assim eu fico pensando o que eu tô fazendo da minha vida. Se eu morrer amanhã, o que é que eu conseguir fazer... assim sabe? das coisas que eu me interessam. Eu detesto ficar fazendo coisas que eu não gosto de fazer, desperdiçar meu tempo assim. Eu quero tá fazendo coisas que eu sintam que tá sendo proveitoso pra mim e pra todo mundo, é uma contribuição no mundo todo, entendeu? Ah, tô contribuindo sei lá, pra vida de uma pessoa, mas eu tô contribuindo. Ruim é você acordar todo dia e você não fizer nada. Terminar o dia sabendo que você não fez nada, para nada, nem pra você mesmo entendeu?

Entrevistadora: Entendi. Agora a gente vai passar pro segundo bloco que tem mais a ver com a relação de educação infantil e espiritualidade.

Entrevistadora: ... Gente, que babado foi esse aqui, Luciana? Ai, que onda (terceiro momento de interrupção da entrevista provocado pelo segundo aparelho de celular utilizado na gravação como backup).

Entrevistada DC9/EM5: Começou a tocar o negócio.

Entrevistadora: Foi (corta) Que onda, viu? Eu acho que ele foi pra outra coisa que não tem nada a ver. Mas enfim, o que é que você considera essencial pra formação de crianças na educação infantil assim? Tipo, não pode faltar.

Entrevistada DC9/EM5: [pausa para pensar] Que não pode faltar... (falando mais baixo) Na minha cabeça sempre vai vir Arte e Cultura ... você... é necessário que você tenha as bases da lógica matemática, da linguística, do letramento, é... noção tempo-espaço, mas tudo isso com muita ludicidade e com arte e cultura porque a arte eleva o espírito.. Se você não tiver isso, não adianta não... vai ser uma criança dura, entendeu? Vai ser uma criança dura, essa pessoa dura, seca. Não adianta você decorar o alfabeto, escrever o alfabeto se você não consegue expandir criativamente, se você não consegue ter um olhar além daquilo ali, das entrelinhas, entendeu? Eu acho que tem que ter a sensibilidade, tem que ter isso. Eu acho que é isso. A sensibilidade de elevação do espírito dessas crianças. Porque se for na dureza vão ser péssimos adultos... ser humanos horríveis.

Entrevistadora: Quais são assim perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida? Tu nota isso entre as crianças?

Entrevistada DC9/EM5: Se alguém morre eles sempre perguntam, né? Pra onde é que vai? Onde é que vai? O quê que acontece? E eles são muito diretos assim não tem ardeio não, não tem aquela coisa é... de meandros pra dizer alguma coisa eles sempre dizem...

Entrevistadora: Direto, né?

Entrevistada DC9/EM5: ...direto... E aí eu-eu lembro de uma história que a gente contou alguns anos atrás, eu digo a gente aqui na educação infantil, quando tava no período de pandemia muita gente morrendo aí tinha um livro que era... acho que era “meu avô”...sei lá era uma história bem bonitinha de um menino... a lua... sei lá, acho que era um menino que passava o dia olhando a lua. E aí uma vizinha um dia perguntou por que eu vou dormire te vejo no quintal olhando a lua toda noite? Aí ele disse “não porque o meu avô disse que ia pra um lugar muito especial, e eu sei que o lugar especial era lua, então eu fico todo dia acordado olhando pra vê se eu vejo meu avô. Interessante assim, só que eu voltei...vai falando de vida e morte, era legal o livro, sabe?e eu acho que é importante sim as crianças saberem que a vida tem uma finalidade, [a finalidade é ótimo] tem uma-uma

Entrevistadora: uma finitude

Entrevistada DC9/EM5:(quase ao mesmo tempo) a finitude. Tem uma finitude, você não tá aqui para sempre. Até pra por conta do próprio risco de morte, né? Às vezes a criança não tem muita noção do risco de morte. Porque elas não tem noção de-de finitude. Eles acham que tudo é para sempre, né? Não tem uma noção de que as coisas são cíclicas, né? Começa, termina... tudo na vida tem um fim e é muito bom trabalhar com educação infantil, mas isso vai ter um fim sabe? Isso aqui até o que é bom em algum momento pra mim vai ser muito ruim [risos]e aí eu não vou querer, aí depois eu vou querer de novo, então é assim são fases, e pra eles também...é muito bom essa fase aqui, mas eles não vão ser crianças para sempreeles precisam amadurecer isso é importante eles entenderem essa mudança que ela é necessária e também traz momentos bons pra ele. Então entender o ciclo da vida das coisas desde a plantinha que nasce e morre.Eu faço às vezes com eles assim, quando não tava em reforma a gente vinha muito pro parque. Mas eu não soltava ele nos brinquedos não, a gente ia pra-pra horta, aí ia olhar o formigueiro, aí o percurso do formigueiro explicava como era a questão da da formiga chefe, não sei o que, explicava tudo isso, deitava na grama ficava olhando o céu, conversando sobre o tempo. Então, a gente fazia muito isso e eu sinto falta de fazer... comessa reforma aí, fez com que a gente ficasse muito tempo na sala de aula. Aí é uma coisa muito dura, né? Assim você fica o tempo todo em sala de aula, aí você não consegue contemplar ao redor, perceber realmente ao redor... esta escola é muito bonita, né? Tem que ter espaços contemplativos pras crianças, né? E aí eu acho importante ter essa ideia. Se o menino vê um bicho morto, “tia, vi um bicho morto!” a gente traz a conversa pra sala de aula foi o tempo de vida dele, ele nasceu, viveu, morreu. Todo mundo tem um tempo de vida ninguém está aqui pra sempre não.

Entrevistadora: Verdade então nesse caso eu posso entender que você acha que é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil, não é isso?

Entrevistada DC9/EM5:É porque não tem nem como dizer que ela não tá, ela está, não precisa inserir porque ela já tá contida, o que não se pode é negar, não pode negar o que já está presente, entendeu?

Entrevistadora: E de certa forma acho que você já respondeu também a próxima quando você diz que percebe essas manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças, né? Quando elas trazem essas questões sobre morte, né?

Entrevistada DC9/EM5:É.

Entrevistadora: De forma bem direta, né?

Entrevistada DC9/EM5: E tem as questões também assim, tem essas que não são tão dadas e tem as questões da religiosidade que também vêm com isso, né? Que aí ele... cada um com sua religiosidade de vez em quando solta alguma coisa e aí a gente pode fazer os comparativos né? Aí quando é...a criança quando eu contei a história do Carnaval, da menina que disse“Carnaval

era coisa do Satanás!”, eu pergunto assim, quem é Satanás? Ela ficou olhando pra mim assim sem saber nem o que dizer, ela não sabe o que dizer, porque ela não compreende esse contexto, mas vem aquela coisa da ameaça, né? De você ser ameaçado de não poder fazer isso ou não vai entrar dentro dos escolhidos, esses escolhidos que são pessoas que-que são da tal religião, que quem não é de tal religião... uma vez um aluno perguntou pra mim “tia, tu é evangélica?” Aí eu disse “não” e ele disse, “mas por que tu não é evangélica?” - Porque eu não sou evangélica, mas é aquilo... a professora, ordeira, boa, pacífica e evangélica [risos] que tá dentro do do princípio, né? Das pessoas principalmente que vivem em periferia, eh tá a pessoa boa, tá dentro desse perímetro assim. Se eu tivesse falado, “eu sou da igreja católica” “ahhhvai pra missa né tia?” aí tava... mas e se eu falasse assim “não eu não acredito em Deus” Eles iam ficar passados assim... O que não é caso né?... mas eu só respondi que não? Porque eu acho que tem que quebrar isso, entendeu? tem que quebrar esse tipo de coisa que tá se criando e se solidificando que as pessoas precisam ter uma certa religião específica pra poder está dentro de um perfil, que é esse perfil que é o perfil do do educando, né? Quem educa é assim, como se não... é...tivesse que seguir esse perfil especificamente.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC9/EM5: Consequentemente são, é, questões quando você vai tratar em sala de aula como a religiosidade, ou você traz a espiritualidade [desculpe]ou você traz dentro de um viés de religiosidade né ou não, porque as outras coisas não fazem parte da espiritualidade, entendeu?

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC9/EM5: É isso.

Entrevistadora: É então pra gente concluir o que eu vou perguntar agora é o seguinte: quais são os maiores desafios que você vê colocados pra educação infantil na atualidade?

Entrevistada DC9/EM5: Olha, eu acho que tem dois assim, muito grandes. Um é o conservadorismo, que eu acho que esse é o o-o pior, não só pra-pra educação infantil, mas a educação como um todo. Essa onda conservadora que faz com que as pessoas estudem menos e fiquem entrando nessa-nessa... nessacomo é que eu posso te dizer... num-num era assim que eu queria dizer mas enfim... entrando dentro de um contexto de fake news mesmo e aí não estudam e não conseguem entender o grau de importância de certos assuntos pra serem discutidos na educação infantil, desde a religiosidade, a sexualidade, são questões que tem que ser discutidas com as crianças, elas precisam estar preparadas pra certo tipo de coisa, que é talvez até existisse anteriormente, mas agora tá muito mais forte, elas precisam entender esse contexto, e aí se você traz essa discussão dependendo de onde for as pessoas vão começar a enxergar você ou a escola que você tá inserid dentro desses princípios aí é... do conservadorismo que são errôneos dentro dessa ideia de discutir religiosidade [religiosidade não], espiritualidade e-e sexualidade. Isso é um dos assuntos, o outro é a..excesso de informação, como se a criança na educação infantil necessitasse deter muito acesso à informação, pra ser um ser humano completo, tem que ter diversas disciplinas e aí tem que ter é.. muito tecnologia. Então, aprender a se alfabetizar cada vez mais cedo, quanto mais cedo você vai imbuindo conteúdos, muitos conteúdos, menos se desenvolvem enquanto ser humano. As relações elas são fundamentais, não adianta ter crianças de dois anos que lê e escreve e não se relaciona bem com os colegas entende, Então acho que a questão relacional, as pessoas tão se distanciando cada vez mais no sentido de pessoa e individualizando muito, né? E aí eu acho que são-são esses pontos assim que a gente sente né? É muito individualizado... Eu tenho situações na minha sala terríveis desde de, um lápis que some e a mãe diz que foi o amigo, aí a pessoa nem pergunta se o menino perdeu já diz que alguém pegou, meu Deus do céu [risos] alguém levou porque sempre tem alguém que leva algo de você, hoje é assim, não tem aquela coisa de você... você não pode perder algo não, se você perdeu você é displicente ou tem algum deficiência ou algum desenvolvimento atípico, tem que ir pro psiquiatra, tem que tomar

medicação. Ou se você perdeu, você não perdeu, na verdade levaram porque as pessoas arrumaram um novo golpe de levar... gente! ...[risos]às vezes as coisas são muito mais simples e as pessoas criam muitas complexidades, né? E o que é simples que devia ser trabalhado no simples se torna complexo por conta dessas coisas.

Entrevistadora: Entendi. OK (DC9/EM5), muito obrigada. Foi um prazer conversar contigo. Agradeço.

Entrevista 10-DC10/EM6

Duração da entrevista: 8 minutos e 57 segundos.

Entrevistadora: Boa tarde, DC10/EM6.

Entrevistada DC10/EM6: Boa tarde.

Entrevistadora: Vamos conversar um pouquinho sobre esse tema bem diferente, né?

Entrevistada DC10/EM6: Justo.

Entrevistadora: Como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC10/EM6: Eu estava refletindo sobre espiritualidade e eu só penso em religião, né? No caso eu. Eu penso sobre crenças, sobre valores humanos, sobre o que acredita em Deus...

Entrevistadora: Certo...

Entrevistada DC10/EM6:[ao mesmo tempo]: Eu-eu-eu sempre...

Entrevistadora [ao mesmo tempo]:Fala um pouquinho aí sobre como você alimenta assim a sua espiritualidade?

Entrevistada DC10/EM6:Pra mim é oração, oração, reflexão, louvar a Deus, esse... jejum também, né? Que às vezes você tá com alguma causa difícil, aí você “não, vou entrar no jejum pra ver se melhora minha espiritualidade” e pronto...

Entrevistadora: O jejum é aquele período que você se abstém de alimentação pra se dedicar mais a oração, seria isso?

Entrevistada DC10/EM6:Não só de alimentação, mas por exemplo, de algo que você gosta muito. Porque às vezes você não consegue... se você tiver tomando medicação, você não consegue ficar em jejum, mas aí de repente você gosta muito de um desenho, de um filme, aí você não assiste porque você tá em jejum.

Entrevistadora: Você consegue identificar assim na sua vida pessoal, assim profissional, que é que você consegue identificar de benefícios assim, de você alimentar a sua espiritualidade?

Entrevistada DC10/EM6:Eu acredito muito que o que a gente fala a gente tem que viver. Certo? Então assim, quando eu falei sobre a questão de valores humanos é porque a gente alimentando nossa espiritualidade a gente consegue refletir melhor sobre o outro, então eu acredito que pra minha vida pessoal e profissional seja a melhor nas relações interpessoais.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC10/EM6: Entendeu? Porque você às vezes vê algo que não lhe agrada. Mas você “não, calma, vou ter paciência, vou refletir, vou confiar em Deus que isso vai se resolver”. Algo que você queria tomar uma atitude, mas você ali é freada, né?

Entrevistadora: Entendi. Você costuma refletir assim sobre a vida, sobre a morte em termos assim de sentido da vida, propósito pra vida?

Entrevistada DC10/EM6: Eu acredito que todo mundo tem um propósito nessa vida, que ninguém nasceu por acaso. Que se a gente tá passando por situações tem um propósito, que se a gente veio a esse mundo tem um propósito, que vai chegar realmente um dia que também o nosso propósito aqui vai se encerrar. Então, eu acredito a vida, a morte como propósito mesmo.

Entrevistadora: Entendi. Ô Júlia, a gente vai conversar um pouco agora sobre educação infantil, espiritualidade e formação integral. Que é o nosso segundo bloco.

Entrevistada DC10/EM6: Uhum.

Entrevistadora: O que é que você considera essencial pra formação das crianças na educação infantil, assim, não pode faltar?

Entrevistada DC10/EM6: Hoje em dia, na educação infantil, eu acredito que a base da educação infantil são realmente os valores humanos, né? Essa-essa questão dos temas transversais...

Entrevistadora: Entendi (quase ao mesmo tempo a entrevistada prossegue).

Entrevistada DC10/EM6:... Solidariedade. Então, a gente tem que... até porque se você não conseguir trabalhar isso na educação infantil, formar essa base, essas conexões neurais nesse momento da educação infantil, futuramente vai ser muito difícil dele conseguir e a gente vê, né, que essas crianças hoje em dia estão muito focadas no celular e por estarem muito focadas no celular eles não... muitas vezes não sabem se relacionar com o próximo. Então é um momento imprescindível na educação infantil a gente tá trabalhando os valores humanos.

Entrevistadora: Entendi. Quais são assim perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida? Você já foi surpreendida assim em sala com alguma pergunta que tem relação com o sentido da vida. Você tem lembrança disso?

Entrevistada DC10/EM6: Hum... Não. No momento não. Assim sobre a vida mesmo o último que me fez foi como os bebês nascem (rindo)...

Entrevistadora: Foi? (risos de ambas)

Entrevistada DC10/EM6: Foi... como os bebês nascem (risos), é sobre a vida, né? Aí eu disse: "Meu filho tenha calma, um dia você vai saber" (risos).

Entrevistadora: Na sua... (a entrevistada interrompe dando prosseguimento ao raciocínio anterior ao lembrar de algo)...

Entrevistada DC10/EM6: Mas assim, Adriana, vê... às vezes também a gente tem criança que perde, né? Feito nessa pandemia a gente teve crianças que perderam os pais...

Entrevistadora: ...Eita ... foi, né?

Entrevistada DC10/EM6: É... Aí... eu lembro que eu trabalhei um livro, eu não lembro o nome dele, que falava sobre uma estrelinha... Que ia pro céu. Porque tinha uma criança que chorava muito... Como é que um negócio desse a pessoa não lembra, né? Marcada assim, não tem é.

Entrevistadora: É porque querendo ou não acho que tá todo mundo ainda elaborando essas essas perdas da pandemia, né? Então você percebe que assim a partir da pandemia foi que, vamos dizer assim, algo que de repente você não-não notava tão frequente, tornou-se mais frequente.

Entrevistada DC10/EM6: É...

Entrevistadora: Assim, na tua opinião, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC10/EM6: Então... é como eu tava dizendo é quando a gente ouve esse tema espiritualidade primeiro eu lembro de religião-

Entrevistadora: Só um instantinho... Momentinho, só deixa eu parar- (interrupção externa) [Corta. Somos interrompidas por uma funcionária que solicita o espaço onde estávamos (jardim externo da escola de formação de Professores do Recife (EFER)) para realizar uma reunião com as ASG, o que nos leva a interromper a entrevista em curso e irmos para outro local.]

Entrevistadora: Pronto (DC10/EM6) Então, retomando... Você acha que é possível inserir a espiritualidade nessa questão dos valores humanos como você estava falando, né isso?

Entrevistada DC10/EM6: Eu não sei nem o que responder porque muitas vezes quando a gente... como eu falei, né, ouve a palavra espiritualidade a gente pensa sobre religião, sobre crenças e aí muitas vezes a gente ouve que a escola ela é... (tentando lembrar a palavra) laica e aí não pode trabalhar esses assuntos, né? Mas não tem como não inserir, tem que inserir porque querendo ou não a nossa cultura ela tá determinada também por religiões. Então a gente tem

que trabalhar, a gente tem que trabalhar o contexto cultural, tem que trabalhar os valores humanos, tem que fazer a criança acreditar que ela consegue, né?

Entrevistadora: Então essa pergunta aqui eu creio que você já respondeu, né? Se você percebia essas manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças assim, em momentos que elas estão brincando ou que elas estão no parquinho....

Entrevistada DC10/EM6: Com certeza, até mesmo porque às vezes... um exemplo, né? Você vai trabalhar vai trabalhar algo de origem de matriz africana e ali a criança nunca teve o contato, assim, na escola quando vê algo aí “é macumba!”. Então a gente percebe, né? E aí a gente vai tentando combater essas coisas, essas questões de forma que a criança entenda que ela tem que respeitar o próximo.

Entrevistadora: É. Quais são os maiores desafios que você vê colocados assim pra educação infantil na atualidade?

Entrevistada DC10/EM6: É, eu já acho que eu já respondi também.

Entrevistadora: Foi.

Entrevistada DC10/EM6: Porque pra mim é essa inserção de valores humanos. Porque hoje em dia as crianças estão muito centradas no si... em si, em si, em si, em si, em si. E aí, então, se, por exemplo, a criança leva um brinquedo... É... pra escola... Ou perde algo. Depois ela não consegue dividir com o amigo... Olha, isso é uma confusão, viu?

Entrevistadora: Ô... Eu acredito que a décima pergunta você já respondeu também. Que é: se na sua opinião é possível educar integralmente sem a espiritualidade. Eu entendo que você já respondeu isso, né? Mas acima quando você disse que não tem como não inserir. Né? Porque a gente veio de uma cultura que você vê permeada por isso, né?

Entrevistada DC10/EM6: Agora acredito assim que a gente não pode focar em uma vertente, mas a gente tem que fazer a criança entender que existem várias religiões, que cada um tem sua crença, que cada uma tem seus valores e que tem que respeitar uma à outra.

Entrevistadora: OK (DC10/EM6), muito obrigada, viu, pela sua participação.

Entrevistada DC10/EM6: [voz baixa e rouca]: Se não entender/entendeu, pode perguntar de novo? [não ficou claro]

Entrevista 11- DC11 /CMEI7

Duração da entrevista: 09 minutos e 43 segundos.

Entrevistadora: Boa tarde (DC11/CMEI 7), tudo bem?

Entrevistada DC11/CMEI 7: Tudo bem. Bom dia.

Entrevistadora: Vamos começar essa conversa sobre esse assunto que não é tão comum, não é? Espiritualidade e Educação Infantil. Vou começar perguntando como você compreende a espiritualidade. Quando você ouve assim o que é que vem à sua mente logo?

Entrevistada DC11/CMEI 7: (pausa)... Eu-Eu relaciono geralmente a-a minha espiritualidade mais à questão mesmo da minha fé mesmo, no que eu creio, no que eu acredito. Eu acredito no Ser Supremo, num Deus superior.

Entrevistadora: Certo. Fale um pouco sobre como é que você alimenta a sua espiritualidade.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Eu geralmente... eu, eu, eu frequento a igreja, apesar de não ser muito frequente, mas eu frequento e gosto de ler a bíblia. Eu gosto de ler bíblia, eu gosto de ler livros relacionados assim...

Entrevistadora [completa a frase]: ao tema da espiritualidade.

Entrevistada DC11/CMEI 7:[quase ao mesmo tempo]: ao tema da espiritualidade.

Entrevistadora: Quando você diz igreja, seria católica ou evangélica?

Entrevistada DC11/CMEI 7: [em cima da fala da entrevistadora]: Evangélica.

Entrevistadora: Evangélica, né? Pronto. Que benefícios você consegue identificar assim na sua vida profissional como frutos dessa espiritualidade? Você consegue identificar benefícios assim que repercutem no seu cotidiano?

Entrevistada DC11/CMEI 7: Que-que me ajudem, né?

Entrevistadora: É.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Eu-eu-eu eu acho que a questão da... como eu tenho uma fé muito grande, então assim, essa questão assim... eu peço muito à Deus paciência pra o dia a dia, pra lidar com meus alunos.

Entrevistadora: Que não é fácil, né?

Entrevistada DC11/CMEI 7: Que não é fácil. É o que eu peço.

Entrevistadora: Você costuma refletir assim sobre a vida, a morte e a realidade? No sentido assim de propósito da vida.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Sim! Sim, tenho essa reflexão. Às vezes eu acho que a gente... que tem outro-outro lugar pra se...

Entrevistadora: Pós-vida.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Pós-vida.

Entrevistadora: Né? E o propósito, então, enquanto a gente tá aqui seria...?

Entrevistada DC11/CMEI 7: De se melhorar cada vez mais.

Entrevistadora: Isso. Entendi.

Entrevistada DC11/CMEI 7: De tentar ser cada vez melhor.

Entrevistadora: Certo. Agora vamos passar para o segundo bloco.

Entrevistadora: O que você considera assim essencial pra formação das crianças na educação infantil? Aquilo assim que não pode faltar.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Eu acho a questão da... [abaixa a voz] O que não pode faltar... Meu deus, tem tantas coisas.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Acho que a questão mesmo de, de... Assim, eu trabalho muito com eles a questão de que eles podem, de que eles conseguem, de que eles aprendem. Eu acho que o que não pode faltar é leitura, eu sempre incentivar eles a cada vez mais a procurar a crescer, eu acho que é isso.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada DC11/CMEI 7: [tom mais baixo]: Será que eu te respondi certo?

Entrevistadora: Quais são as perguntas fundamentais que as crianças fazem acerca da própria vida? O que eu to querendo saber nessa pergunta é assim: se os meninos já te surpreenderam com perguntas sobre vida, como é que o bebê nasce ou tipo “morreu, fulaninho morreu”, coisa do tipo.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Essa minha turma não, mas teve uma turma minha, acho que há mais ou menos uns dois anos que faleceu a vó de uma criança e ela ficava me perguntando a a questão assim, onde estaria a vó dela. Ela ficava me questionando e eu... na hora assim eu fiquei assim, eu-eu-eu confesso que fui pega de surpresa. Aí eu disse: “não, sua vó está com Jesus agora, sua vó tá no céu”, tudinho, que é o que a gente sempre fala, né? Mas eu não me prolonguei não, no assunto não.

Entrevistadora: Entendi. Em sua opinião, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil? E por quê? Se sim, por que sim? Se não, por que não?

Entrevistada DC11/CMEI 7: Eu queria poder mais fazer isso, né? Trazer a-a essa questão. Mas, eu-eu confesso, que eu não sei se eu ia puxar só pra-pra minha religião porque eu venho de um catolicismo que depois passa pra uma... pra evangélica. Então, eu não sei se eu ia saber falar de outras religiões. Então, assim, eu acho um tema bem complicado de se trabalhar, assim. Aí, eu-eu confesso, assim, que eu também não... não trago também a minha religião pra dentro da sala pra não interferir eles em nada. Na semana da páscoa, quando eu trabalhei, eu falei a questão da-da ressurreição, falei o que é realmente o verdadeiro sentido da páscoa, que não é o

coelhinho, tudinho, mas, assim, de uma forma que eu não influenciasse. Tanto que a prefeitura também não quer. Então, assim, eu não tenho, eu não tenho conhecimento, eu não tenho base de outras religiões.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistada DC11/CMEI 7:Entendesse? Então, eu não... eu creio no Jesus, mas eu respeito. Porque eu tenho um ex-sogro que é espírita e que eu gosto... Eu gosto muito desse tema, eu gosto de estudar, eu assisto filmes. Então, assim, eu não me apego só a a... no caso, só a minha religião. Então, assim, eu acho que eu, eu professora, enquanto professora eu não sei, eu teria que ser trabalhada pra isso.

Entrevistadora: Entendi. Você percebe manifestações de espiritualidade, assim, entre as próprias crianças? Eu to falando agora assim de momentos de brincadeira entre eles mesmo.

Entrevistada DC11/CMEI 7:Sim! Sim, eu tenho uns dois alunos que vez em quando eles estão fazendo alguma atividade - eles frequentam a igreja -e eles tão... cantam música evangélica. Eu tenho uma aluna que vez em quando ela tá cantando as musiquinhas, que eu acho que ela frequenta na escola dominical, ela canta. Vez em quando ela tá brincando, aí ela traz a escola dominical e fica imitando coisas da igreja mesmo.

Entrevistadora: entendi. Quais são os maiores desafios colocados assim pra educação infantil na atualidade? Quando a gente pensa assim, educar hoje é, crianças, na educação infantil, os maiores desafios, assim que vem... são muitos, né?

Entrevistada DC11/CMEI 7:São muitos.

Entrevistadora: Mas cita aí na... algm

Entrevistada DC11/CMEI 7:Olha, eu acho que a base, a base familiar. Eu acho que tá se perdendo, assim, alguns valores, alguns valores, a base mesmo da família, de chegar mais perto do professor. Eu acho que a questão também de valorização da gente enquanto profissional. Eu acho que aqui muitos pais, eles acham que isso aqui é um depósito e jogam, e acham que a gente é babá, então... Outra coisa também que eu não vejo, assim, alguns pais incentivarem a questão de cultura, de leitura, de conversar, de colocar limites. Eu vejo meus alunos, alguns muito solto, criados, assim, pela rua.

Entrevistadora: É [...], né?

Entrevistada DC11/CMEI 7: Criado pelo mundo.

Entrevistadora: Bom, uma última pergunta aqui que eu vou colocar seria a seguinte: Na sua opinião, é possível educar integralmente sem abordar a espiritualidade?

Entrevistada DC11/CMEI 7: Não, eu acho que não. Eu acho, né? Pelo menos a minha opinião. Eu acho que seria interessante que a gente trouxesse um pouco da espiritualidade pra-pra dentro da sala de aula. Agora que a gente não é influenciasse. Agora, assim, pra isso teria que ter formação pra gente, professor ser capacitado pra trazer realmente essa questão porque vamos supor: o umbandista. O professor umbandista, aí ele vai trazer pra sua sala a umbanda? O católico vai trazer o catolicismo? O espírita...? Eu acho que não, eu acho que a gente poderia abranger todas, agora com base, sabendo o que está falando pra evitar preconceitos, pra evitar tudo isso. Pronto Eu mesmo, eu tenho preconceito, eu sou uma pessoa preconceituosa. Eu não falo, mas, assim, eu me afasto às vezes. A pessoa diz assim “sou umbandista”, éeu conheço uma pessoa que ela diz que vai pra umbanda e faz o mal, eu não quero essa pessoa junto de mim. Tu tá entendendo? Mas o católico,eu gosto de conversar com o católico, com o evangélico, com o espírita. Eu gosto de conversar com pessoas que são religiosas. Eu não gosto de fanatismo, isso aí não. Nem de endeusar santo, nem endeusar pastor. Eu creio no Deus, eu creio no meu Deus, e eu acho que ele pode muitas coisas, assim, né? Pelo menos é a minha fé, assim. Eu acredito. Eu acredito que a gente não tá aqui por acaso, que não viemos aqui do nada, que... eu não sei, eu não sei te explicar direito.

Entrevistadora: Tendi.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Eu acho que tem, nesse universo que a gente vive tem muitos mistérios que só nosso Deus mesmo é que sabe.

Entrevistadora: Tendi. Então, nesse caso, seria importante sim, mas com uma formação...

Entrevistada DC11/CMEI 7: ... Uma formação e com base porque o que pode acontecer é eu puxar sardinha pra minha religião.

Entrevistadora: Verdade.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Não, é?

Entrevistadora: Verdade.

Entrevistadora: Okay, professora, muito obrigado, viu, pela sua participação.

Entrevistada DC11/CMEI 7: Espero que eu tenha contribuído. De alguma forma.

Entrevistadora [quase ao mesmo tempo]: Com certeza contribuiu.

Entrevista 12- DC12/EM8

Duração da entrevista: 06 minutos e 56 segundos.

Entrevistadora: Boa tarde, DC12/EM8. Tudo bom?

Entrevistada DC12/EM8: Tudo bem.

Entrevistadora: Vamos conversar sobre esse tema que não é tão comum, né? Mas, vamos lá. como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC12/EM8: Eu acredito que a espiritualidade tem tudo a ver com o crer no Senhor.

Entrevistadora: O Senhor que você fala, Deus?

Entrevistada DC12/EM8: O Deus. [...] Jesus, né?

Entrevistadora: Como é que você alimenta a sua espiritualidade?

Entrevistada DC12/EM8: É... Sempre buscando orar, orar... também a questão que eu sou católica com meus santos, Santa Conceição, Nossa Senhora da Conceição, sempre intercedendo, pedindo que interceda juntamente à Deus pelas aflições que às vezes passo ou o que eu quero alcançar.

Entrevistadora: E que benefícios você consegue identificar, assim na tua vida pessoal, na tua vida profissional, como fruto de você alimentar essa espiritualidade?

Entrevistada DC12/EM8: Ah, muitas. Quando eu peço com fé, quando eu tô passando por momentos difíceis, eu peço muito com fé, peço que Deus chegue ali, me ajude, me dê força, sabedoria. E eu alcanço, eu creio muito nessa questão da fé, de confiar.

Entrevistadora: Você costuma refletir, assim, sobre a vida, a morte, em termos, assim, de qual o sentido da vida, qual o propósito da vida?

Entrevistada DC12/EM8: Assim, qual o propósito da vida, sim, eu penso muito que a vida tá aí pra ser vivida, que a gente precisa se agarrar nas boas coisas e, principalmente, quando eu tô passando por momentos como... no momento eu tô passando pela questão do meu irmão adoecido. Então, assim, é pensar... isso me aflige, logo me aflige, já quando eu penso na morte me aflige totalmente, mas aí é como eu digo, eu tento me agarrar em Deus, orar, pensamentos positivos pra sair disso e ir em frente.

Entrevistadora: O que é que você considera essencial, assim, pra formação das crianças na educação infantil? Isso a gente já entrando no segundo bloco aqui da nossa conversa.

Entrevistada DC12/EM8: Você fala em questão de quê? Essencial?

Entrevistadora: O que é que não pode faltar quando você pensa, assim, em educação infantil?

Entrevistada DC12/EM8: Eu acredito carinho, amor pelo que você faz. Porque educação infantil é isso, eles vem muito pequenininhos, eles estão ali é... você está formando cidadão,

né? Começa por ali. Então, assim, você tem que ter muito amor, muita paciência e prazer de tá ali com eles. Eu acho que é essencial.

Entrevistadora: Entendi.

Entrevistadora: Quais são, assim, perguntas fundamentais que as crianças fazem, assim, acerca da própria vida? Você tem lembrança de momentos assim?

Entrevistada DC12/EM8: Perguntas... Rapaz... Como assim? Agora...

Entrevistadora: Tipo, as crianças às vezes surpreendem você com algum assunto sobre a vida, sobre saúde, sobre morte?

Entrevistada DC12/EM8: Não, eles falam muito da vida deles, pessoal, a mãe briga com o pai, o pai tá preso, ele não entende o porquê, então eu sinto que eles trazem muito a vivência deles em casa, do cotidiano deles de casa e eu acho que eles sentem em mim uma confiança, uma amiga que ele pode falar. E aí eu vou, tento conversar com eles, acalmar eles né, mostrar “olha, vamos orar, vamos pedir a papai do céu que passe esse momento”, eles me procuram muito nessa questão.

Entrevistadora: Você não percebeu alguma coisa, assim, depois da pandemia de criança que experimentou perda na família e trouxe isso pra sala em algum momento?

Entrevistada DC12/EM8: Não, não.

Entrevistadora [ao mesmo tempo]: Não, né?

Entrevistada DC12/EM8: [ao mesmo tempo]: Não.

Entrevistadora: Em sua opinião, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC12/EM8: Com certeza. Eu acho que isso é fundamental. Porque antes de começar minhas aulas, sempre oro, sempre falo do Deus que a gente tem no céu, que tá ali presente, que quando a gente tá passando por algum momento ou quando a gente quer alguma coisa seja material, seja espiritual, alguma coisa, a gente pode contar com ele. Então, eu sinto, eu me emociono porque quando eu vou falar, digo assim, “a primeira coisa que a gente faz na nossa sala quando a gente entra, o que é?”, eles já sabem: “orar, tia”. Orar pra quê? orar pra agradecer a Deus por mais esse dia maravilhoso. Todos os dias essa mesma frase

Entrevistadora: Você percebe manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças assim em momentos que elas estão brincando no parquinho, coisa do tipo?

Entrevistada DC12/EM8: Não, não. Às vezes, assim, se eles fazem alguma coisa errada e um dizer “ó, o papai do céu tá vendo, não gosta disso não, viu!”. Esses momentos já vi. Poucos, mas eu já vi.

Entrevistadora: Quais são os maiores desafios colocados para a educação infantil na atualidade, na sua visão?

Entrevistada DC12/EM8: Eu acho que é o apoio em casa, em tudo. Às vezes a falta de amor que eu não vejo. Assim, eu olho muito isso, é... que uma criança mesmo me surpreendeu. Quando eu olhei, ela disse: “tia, eu amo a senhora mais que a minha mãe”. Então, assim, eu sou uma professora que eu amo o que eu faço, eu gosto da educação infantil, de lidar com os pequenininho. Então, eu sinto que eles sentem essa segurança em mim, esse amor. Elessente. Ele faz “tu é a melhor professora do mundo”. “Eu quero...”, “Eles já estão no segundo ano”. Mas passam na minha sala e diz “eu quero ser pequenininho de novo, quero estar com a senhora de novo!” Então eu, muito legal isso.

Entrevistadora: Jóia. Na sua opinião, é possível educar integralmente sem a espiritualidade?

Entrevistada DC12/EM8: Não, eu acho que não. Eu acho que a gente tem que... andam junto. Porque é essa questão, né? Da crença, da fé em Deus, de botar a Deus em primeiro lugar, de mostrar a eles que a gente tá ali, que a gente tem que ter fé em Deus em tudo, que

a gente tem que é-é estudar, ser alguém na vida, ajudar os pais que hoje ajudam eles. Entendeu? Eu acho que anda junto. Anda junto.

Entrevistadora: Entendi. Obrigada (DC12/EM8), pela tua participação. Está bom?

Entrevistada: Por nada.

Entrevistada DC12/EM8: ai... fiquei meio nervosa (expressão de alívio e preocupação ao final da conversa).

Entrevista 13 - DC13/EM9

Duração da entrevista: 10 minutos e 38 segundos.

Entrevistadora: Bom dia, DC13/EM9, tudo bem?

Entrevistada DC13/EM9: Bom dia!

Entrevistadora: Meu nome é Adriana. A gente vai conversar sobre esse roteiro que eu deixei com a senhora, tá bom?

Entrevistada DC13/EM9: OK.

Entrevistadora: Como é que você compreende a espiritualidade?

Entrevistada DC13/EM9: Eu acho que a espiritualidade é um conjunto de crença que nos dá sentido à vida. Nos dando interesse em nós, né? E também na questão pessoal. A questão pessoal é fazendo o nós, que o nós só vai chegar se você também tiver a consciência de si e de sua espiritualidade.

Entrevistadora: Entendi. Fala um pouco sobre como é que você alimenta a sua espiritualidade?

Entrevistada DC13/EM9: Eu alimento da seguinte maneira: fazendo o bem a todos, não é? É, amando, respeitando, frequentando lugares que me traz esperança de vida, também de morte, porque vida tá atrelada à morte, né? Sendo sempre positivista, lendo bastante, principalmente a Bíblia, os Salmos que eu gosto muito e também eu busco outras fontes. Por que que eu busco outras fontes? Porque eu sou casada há bastante tempo e eu tenho um parceiro que ele, a espiritualidade dele eu acho que tá além do quê o mundo espera do que é ser espiritualista. Então, ele tem uma bibliografia e umabiblioteca muito interessante e eu busco sempre interesse nessa questão dessa literatura.

Entrevistadora: Entendi. Que benefícios você consegue identificar assim na sua vida pessoal e profissional como frutos dessa espiritualidade?

Entrevistada DC13/EM9: Eu acho que o maior fruto é você ser amada diante assim da perspectiva de todos tanto no seu profissionalismo como no seu eu pessoal, né? É, vendo assim sempre a busca da melhoria do marido, dos filhos e também da humanidade, trabalhando sempre o meu eu superior e o eu superior dos outros. Por exemplo, como é que eu faço isso? Quando eu vejo que a pessoa não tem a empatia comigo, então eu busco conversar o positivismo dela através do eu superior. Eu sempre cito o nome dela, converso com ela mesmo ela não estando presente sabendo que de qualquer maneira o universo vai se encarregar de em algum momento ela se refazer e melhorar, é, o que ela espera de mim e eu espero dela, né? E na profissão eu busco sempre a luz divina para ser sempre assertiva. Eu sempre quando chego em sala de aula, mesmo que a educação a nível de prefeitura, de estado e também a nacional e mundo seja laica, eu tenho a convicção que existe um Deus todo poderoso e existe um ser superior que pode me ajudar naquele momento. Então, sempre eu começo minhas atividades profissionais, sempre buscando a luz divina. Acredito no que faço, sinto muito feliz em participar do processo de evolução dos meus alunos, que ele sempre tá no processo evolutivo, aliás ele só eles não. Como o universo todo, ele sempre tá em busca, buscando alguma coisa e sempre tá somando, né? Respeito sempre o ritmo de compreensão e aprendizagem de cada um

independente da religião e de crença, de cor, de raça social porque eu já pesquisei e observei que existe muito muitas crenças dentro de um universo, de uma sala de aula. Tem umas que são, é, católicos, né? Professa o evangelho através do catolicismo ou do outras religiões, tem o que é umbandista, mas eu, o que eu-eu observo é que sempre os pais e os alunos, eles sempre busca o bem de todos. Porque eu já observei também que toda crença e toda religião o Pai Nosso é a oração como quem seja o escudo pra todo mundo. Aí eu sempre trabalho dentro das minhas perspectivas espiritualistas dessa maneira.

Entrevistadora: OK. Você costuma, assim, refletir sobre a vida, a morte, a realidade em termos, assim, de sentido ou propósito de vida, é algo que...

Entrevistada DC13/EM9: Sempre, sempre... claro, né? Que a gente sempre pensa nisso. A gente pensa que a gente está aqui viva, mas que a gente é matéria e espírito e que a questão da morte é só questão de separação do material com a alma, né? E que eu acredito que sempre existe, é, dimensões maiores dentro da espiritualidade. Então, o que que eu faço? A gente sempre procura, eu sempre... e levo as pessoas à isso, à ver o bem de todos, porque a gente buscando o bem de todos, com certeza a espiritualidade da gente vai ser melhor, vai ser suavizada. Não que, é, a gente espera ser santo, mas a gente espera uma resposta positivista dentro do universo pra que a espiritualidade de gente também vá crescendo numa dimensão maior, né? Já que a matéria se acaba, a espiritualidade, o espírito em si fica.

Entrevistadora: Entendi. A gente vai passar pro segundo bloco agora, tá bom?

Entrevistada DC13/EM9: Certo.

Entrevistadora: O que é que você considera essencial, assim, para a formação das crianças na educação infantil? Que não pode faltar...

Entrevistada DC13/EM9: Olhe.. Eu acho que não pode faltar na educação infantil, é, você estimular pra que o cérebro ele se desenvolva de maneira certa e correta no seu desenvolvimento, né? Então, todo o desenvolvimento cognitivo, como afetivo, como emocional também, né? Sempre dando exemplos de vida. E um dos pilares, assim, que eu acho também interessante, é que eles sejam realista, é que ele seja, é, viva o processo dele sabendo que um dia ele também vai perder papai, mamãe, o cachorrinho, né? E que o emocional nesse momento de perda vai ter porque perder ninguém quer, né? A matéria perder ninguém quer, mas que com o tempo ele vai entender que todo ser vivo vai deixar esse-esse planeta ou vai habitar em universos paralelos. Aí eu sempre faço com que ele veja isso e também ensinando, assim, a formação do amor, do respeito que ele tem um com o outro, não só aqui na sala de aula como também fora da sala de aula com as pessoas que eles encontram na rua, vê os mais necessitados. Se você não pode ajudar com a matéria, mas dá um bom dia, um aperto de mão, né?

Entrevistadora: Entendi

Entrevistada DC13/EM9: Nesse sentido.

Entrevistadora: Quais são as perguntas fundamentais, assim, que as crianças fazem acerca da vida? Tu observa esse tipo de questão entre elas?

Entrevistada DC13/EM9: Observo a questão de morte. E é muito questionado entre eles. Principalmente a questão, “Por que vovó morre? Por que meu bichinho de estimação morre?”. Aí eu volto a explicar o contexto de tudo que a gente fez durante aquele processo de formação da espiritualidade dele. Morre, sim, porque a gente tem o tempo de vim e o tempo de ir. Então, você, ou está chorando, né? Mas com o seu desenvolvimento, o seu crescimento, você vai entender que aquilo ali é um processo natural. Eu até dei exemplo do de um neto que eu tenho de cinco anos, que ele tinha um passarinho... um passarinho não, um peixinho, há bastante tempo. O peixinho tava envelhecendo, até a cauda ele tava perdendo e um dia ele veio a perder esse peixinho. Ele ligou pra mim aperreado, chorando e eu conversei com ele. Um dia eu tava com ele no shopping, quando eu vi as lágrimas dele caindo, eu “Por que tá chorando?”. Luiz Henrique: “Tô com-com saudade de Mário.”, que ele chamava o Peixinho de Mário. Eu disse: “Mas, vovó num já falou pra tu que Mário foi, que Mário tem o tempo dele aqui? Como você

vai ter, como vovó vai ter.”. Aí ele fez: “Vovó, mas quando eu vou pra missa contigo, eu rezo sempre pra eu não perder ninguém da minha família. E Mário se foi.”. Com o tempo ele vai entender porque foi que Mário se foi, né?

Entrevistadora: Verdade. Então, em sua opinião, é possível inserir a espiritualidade no contexto da educação infantil?

Entrevistada DC13/EM9: Sim, o profissional da educação infantil descobriu que educar as crianças dentro da visão espiritualista, tudo fluía melhor, né? Dando prioridade a formação cognitiva como eu já falei, né? E também a formação humanística. Ele vendo sempre a humanidade em favor da formação dele.

Entrevistadora: Entendi. Você percebe manifestações de espiritualidade entre as próprias crianças, assim, momentos que elas tão brincando, coisa do tipo?

Entrevistada DC13/EM9: Sim, quando eles trocam proposta afetiva e os cuidados que ele tem uns com os outros. Então eles levantam sempre a bandeira. Né? Quando cai, quando um ofende o outro, eu sempre vejo essa visão espiritualista. O bem do outro, dentro da visão espiritual, isso aqui eles têm.

Entrevistadora: Entendi. Quais são os maiores desafios colocados pra educação infantil na atualidade?

Entrevistada DC13/EM9: Olhe, o maior desafio é você trabalhar com a família que às vezes ajuda, às vezes não ajuda, né? Até os depoimento dele em relação, é, a questão do-do universo do dia-a-dia dele. Outro impacto também que eu acho que davam dificuldade pra gente, é a TV, a redes sociais que influencia egoísmo e sempre “ter” sem priorizar o “ser”, não é? Aí eles ficam, assim, de maneira um pouco materialista, sem viver a questão espiritual. Eu acho que o único embate são esses que eu te falei.

Entrevistadora: OK. Obrigado, professora, pela sua participação. Eu agradeço, viu?

Entrevistada DC13/EM9: De nada, não sei se agradou.

Entrevistadora: Com certeza, foi ótimo.
