

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA INETE ROCHA MAIA

**A PASTORAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS INFÂNCIAS MARISTAS**

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MARIA INETE ROCHA MAIA

**A PASTORAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS
INFÂNCIAS MARISTAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos

Porto Alegre

2024

MARIA INETE ROCHA MAIA

**A PASTORAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS
INFÂNCIAS MARISTAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 28 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Prof. Dr. Manuir José Mentges
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Prof. Dr. Tiago de Fraga Gomes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Ficha Catalográfica

M217p Maia, Maria Inete Rocha

A Pastoral Escolar na Perspectiva da Educação Integral das Infâncias Maristas / Maria Inete Rocha Maia. – 2024.
117.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Pastoral Escolar. 2. Educação Integral. 3. Educação. 4. Experiência e Cotidiano. I. Santos, Andréia Mendes dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

AGRADECIMENTOS

Sempre desejei estar nesta página de agradecimentos, um espaço onde posso expressar minha gratidão e refletir sobre a jornada que me trouxe até aqui. Venho de um contexto social e familiar de poucas oportunidades e, por isso, avançar no caminho da formação acadêmica é uma conquista que celebro com muita emoção e reconhecimento, porque ela não é só minha, é também de gerações de familiares que me antecederam.

Agradeço primeiramente às minhas mães, Celina e Idomar, que, na simplicidade da vida, me ajudaram a desenvolver uma estrutura emocional arraigada na fé. Sem o suporte e o amor incondicional de vocês, esta jornada não teria sido possível.

Aos meus professores, e de modo muito especial à minha orientadora, Dr. Andreia Mendes dos Santos, expresso minha gratidão. Sua compreensão, afeto e competência ao me orientar no processo de pesquisa foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos colegas da banca, Dr. Ir. Manuir Mentges e Dr. Pe. Tiago de Fraga Gomes, meu sincero agradecimento pela generosa e cuidadosa contribuição. Suas observações e sugestões enriquecem significativamente esta dissertação.

Agradeço à Rede Marista, por me proporcionar um ambiente de crescimento pessoal e profissional. Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me apoiaram de diversas maneiras ao longo desta trajetória, meu muito obrigado. O encorajamento de vocês foi essencial para que eu pudesse seguir em frente. Dentre os amigos de trabalho, quero agradecer a Loide, *in memoriam*, por ter sido uma grande inspiração como pessoa e como pesquisadora apaixonada pelas infâncias. Sua memória e seu legado continuam vivos no jeito marista de conceber a educação das infâncias.

Por fim, agradeço à Inete criança, por permanecer viva e potente dentro de mim. Obrigada por não me deixar passar pela vida sem cultivar a criatividade, o encantamento e os grandes sonhos. Uma criança que me faz enxergar no simples e cotidiano da vida a presença de Deus, como quem brinca de esconde-esconde e sempre, de novo, na alegria de um abraço, me diz: Inete, te encontrei!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa abordou a pastoral escolar na perspectiva da educação integral das infâncias maristas, considerando que a educação marista carrega em sua proposta uma intencionalidade evangelizadora. Diante dos avanços e das exigências do contexto educacional, a pastoral escolar, inserida nas instituições de educação confessional católica enfrenta, o desafio de uma atuação cada vez mais articulada com o currículo. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a pastoral escolar contribui para a efetivação do currículo integral da educação infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora. Os objetivos específicos foram: discutir os princípios estruturantes da proposta educativa marista; verificar como os educadores compreendem e vivenciam a intencionalidade evangelizadora da proposta educativa marista; e identificar como as ações e estratégias da pastoral escolar se articulam com os demais serviços oferecidos pelas escolas maristas. A partir de uma metodologia mista, com pesquisa quantitativa e qualitativa, foram realizados procedimentos para aproximação com os dados: o método de pesquisa documental, com base nos documentos de referência sobre o tema e nos documentos norteadores da educação básica do Brasil Marista, apresentando os princípios estruturantes da proposta educativa marista e dos processos pastorais para a educação infantil; questionário com educadores e grupo focal, com pastoralistas, visando à compreensão e à vivência, na prática e na experiência cotidiana, da intencionalidade e articulação da proposta pedagógico-pastoral nas escolas maristas. Para subsidiar a análise, foram adotados os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin, sendo os principais conceitos estudados a Educação Marista, Pastoral Escolar, Infâncias, Cotidiano e Experiência. Na análise dos resultados, foram considerados três eixos: Princípios Educacionais, Evangelização com as Infâncias e Relação Pedagógico-Pastoral. É afirmada, pelos sujeitos da pesquisa, a força da proposta educativa marista, em sua relevância e impacto no processo educativo. Da mesma forma, fica evidente a relação pedagógico-pastoral, que demarca a identidade da escola marista e promove uma educação evangelizadora de qualidade, com evidente contribuição da pastoral escolar na articulação com os demais setores da escola. A pesquisa apresenta alguns desafios no processo de formação continuada dos educadores, especialmente no que tange a compreensão do processo integrado entre pedagógico e pastoral. A dissertação também abre possibilidades de exploração de novas pesquisas, tendo em vista a amplitude do campo e a necessidade de aprofundar outros elementos.

Palavras-chave: pastoral escolar; educação integral; educação marista das infâncias; experiência e cotidiano.

RESUMEN

Esta investigación ha abordado la pastoral escolar desde la perspectiva de la educación integral de las infancias maristas, considerando que la educación marista lleva en su propuesta una intencionalidad evangelizadora. Frente a los avances y exigencias del contexto educacional, la pastoral escolar, presente en las instituciones de educación confesional católica, enfrenta el desafío de una actuación cada vez más articulada con el currículo. Esta investigación tuvo el objetivo general de analizar cómo la pastoral escolar contribuye para la implementación del currículo integral de la educación infantil Marista y su intencionalidad evangelizadora. Los objetivos específicos fueron: discutir los principios que estructuran la propuesta educativa marista; verificar cómo los educadores entienden y viven la intencionalidad evangelizadora de la propuesta educativa marista; e identificar cómo las acciones y estrategias de la pastoral escolar se articulan con los demás servicios ofrecidos por las escuelas maristas. A partir de un método mixto, con investigación cuantitativa y cualitativa, se realizaron procedimientos de aproximación con los datos: el método documental, con base en los documentos de referencia sobre el tema y los documentos orientadores de la educación básica de Brasil Marista, presentando los principios que estructura la propuesta educativa marista y los procesos pastorales para la educación infantil; cuestionario con educadores y grupo focal, con pastoralistas, buscando comprender y vivir, en la práctica y la experiencia cotidiana, la intencionalidad y articulación de la propuesta pedagógico-pastoral en las escuelas maristas. Para subsidiar el análisis, se adoptaron los preceptos del Análisis de Contenido de Bardin, y los principales conceptos estudiados fueron la Educación Marista, Pastoral Escolar, Infancias, Cotidiano y Experiencia. En el análisis de los resultados fueron considerados tres ejes: Principios Educativos, Evangelización con las Infancias y Relación Pedagógico-Pastoral. Los sujetos de la investigación afirman la fuerza de la propuesta educativa marista cuanto a su relevancia e impacto en el proceso educativo. Así también es evidente la relación pedagógico-pastoral que demarca la identidad de la escuela marista y promueve una educación evangelizadora de calidad, con evidente contribución de la pastoral escolar en la articulación con los demás sectores de la escuela. La investigación presenta algunos desafíos en el proceso de formación continuada de los educadores, especialmente en lo que respecta a la comprensión del proceso integrado entre pedagógico y pastoral. La disertación también plantea la posibilidad de explorar nuevas investigaciones, considerando la amplitud del campo y la necesidad de profundizar otros elementos.

Palabras clave: pastoral escolar; educación integral; educación marista de las infancias; experiencia y cotidiano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Estado do conhecimento | 17 |
| Figura 1 – Linha do tempo da educação infantil no Brasil..... | 25 |
| Figura 2 – Linha do tempo dos movimentos e marcos legais associados à Educação Integral no Brasil..... | 29 |
| Figura 3 – Múltiplas dimensões do desenvolvimento | 34 |
| Quadro 1 – Campos de experiências e objetivos de aprendizagem..... | 42 |
| Figura 4 – Presença marista no Brasil | 47 |
| Figura 5 – Conceitos fundamentais da educação infantil marista | 53 |
| Quadro 2 – Sujeitos de pesquisa..... | 75 |
| Gráfico 1 – Tempo de atuação como educador marista | 77 |
| Gráfico 2 – Conhecimento do Projeto Educativo | 78 |
| Figura 6 – Aspectos relevantes da educação marista | 79 |
| Figura 7 – Eixos de análise..... | 80 |
| Quadro 3 – Siglas para os sujeitos da pesquisa | 80 |
| Gráfico 3 – Aspectos mais relevantes do Projeto Educativo Marista..... | 81 |
| Gráfico 4 – Documento <i>Evangelização com as crianças</i> | 85 |
| Quadro 4 – Compreensão pedagógico-pastoral..... | 90 |
| Figura 8 – Estágios da fé | 95 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ANEC | Associação Nacional da Educação Católica |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CELAM | Conselho Episcopal Latino-Americano |
| CEP/PUCRS | Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS |
| CREI | Centro de Referência em Educação Integral |
| CTAP | Conselho Técnico-Administrativo-Pedagógico |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| QS | Quociente Espiritual |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SIPESQ | Sistema de Pesquisas da PUCRS |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura |
| UMBRASIL | União Marista do Brasil |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 OBJETIVOS | 18 |
| 1.1.1 Objetivo geral | 18 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 19 |
| 1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO..... | 19 |
| 2 CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL..... | 20 |
| 2.1 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA..... | 20 |
| 2.2 A ESCOLA E SEU LUGAR NA SOCIEDADE..... | 25 |
| 2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A INFÂNCIA: CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÃO..... | 28 |
| 2.3.1 Dimensões da educação integral nas infâncias | 32 |
| 2.4 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 39 |
| 2.4.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 41 |
| 3 PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA | 44 |
| 3.1 HISTÓRICO E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MARISTA | 44 |
| 3.2 PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA | 48 |
| 3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O JEITO MARISTA DE EDUCAR AS CRIANÇAS | 50 |
| 4 A PASTORAL NA ESCOLA MARISTA | 56 |
| 4.1 O SERVIÇO DE PASTORAL COMO INTEGRANTE DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA MARISTA | 59 |
| 4.2 CONCEPÇÃO DE COTIDIANO E EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO PASTORAL NO ESPAÇOTEMPO DA ESCOLA MARISTA | 61 |
| 4.3 A PASTORAL ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS INFÂNCIAS MARISTAS | 64 |
| 5 METODOLOGIA..... | 70 |
| 5.1 O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA | 73 |
| 5.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA | 74 |
| 5.3 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA | 75 |
| 6 ANÁLISE DE RESULTADOS..... | 77 |
| 6.1 EIXO PRINCÍPIOS EDUCATIVOS..... | 80 |

| | |
|--|------------|
| 6.2 EIXO EVANGELIZAÇÃO COM AS INFÂNCIAS | 84 |
| 6.3 EIXO PEDAGÓGICO-PASTORAL | 88 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 98 |
| REFERÊNCIAS | 103 |
| ANEXO 1 – GRUPO FOCAL | 112 |
| ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO A EDUCADORES..... | 113 |
| ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO | 114 |
| ANEXO 4 – CARTA DE ANUÊNCIA | 116 |

1 INTRODUÇÃO

O campo da educação é objeto de reflexão e estudos em diversas áreas do conhecimento, os quais têm o objetivo de compreender as dinâmicas educativas e os processos formativos que ocorrem nas instituições de ensino, bem como os processos de formação humana que vão além da escola. Nesse sentido, a temática da educação integral tem se destacado como uma abordagem que busca articular todas as dimensões dos indivíduos, visando à formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis (Brasil, 2013). No entanto, é importante ressaltar que, entre as diversas temáticas que abrangem o campo da educação, o elemento “confessional católico” nas instituições de ensino católicas ainda é pouco discutido, especialmente quando se trata da Pastoral Escolar enquanto uma dimensão importante da identidade da educação confessional católica, que busca articular a fé e a cultura para formar sujeitos capazes de compreender e viver os valores cristãos no seu cotidiano (Marques, 2013).

Segundo Santos (2019), a Pastoral Escolar é uma prática educativa que tem como objetivo a promoção da formação integral dos sujeitos, em articulação com os princípios da educação confessional católica. Essa dimensão se materializa em ações e estratégias pedagógicas que visam ao desenvolvimento espiritual, moral e social das crianças, a partir da perspectiva cristã. Ainda segundo o mesmo autor, a Pastoral Escolar contribui para a formação de sujeitos que compreendem a vida como uma oportunidade de serviço aos outros, com base em valores como amor, solidariedade, justiça e paz.

Nesse sentido, esta dissertação utiliza a perspectiva da educação confessional católica para discutir as contribuições da Pastoral Escolar para a educação integral das crianças. Trata-se de uma abordagem que permite compreender a especificidade da Pastoral Escolar e seu compromisso com a formação de sujeitos capazes de compreender e viver os valores cristãos no seu cotidiano, em articulação com os princípios da educação integral.

Essa temática se entrecruza com minha trajetória profissional no âmbito da educação, a partir de oportunidades de experienciar, em diversos espaços e funções, duas diferentes propostas de educação confessional. Ambas as instituições em estudo são congregações religiosas católicas dedicadas à educação, sendo ela conduzida por processos formais ou informais. Porém, elas têm propostas curriculares distintas, com um jeito próprio de viver a evangelização através da educação. Observei que também se diferenciam no aspecto relacionado ao projeto de Pastoral Escolar, visto que, enquanto uma preocupa-se em contribuir com a dimensão religiosa e celebrativa, a outra busca inserir-se no currículo de forma orgânica e transversal.

Acredito ser importante registrar que, nos últimos 15 anos, tenho atuado em espaços relacionados à docência e à Pastoral Escolar em instituições confessionais católicas. Tanto trabalhando numa unidade de ensino quanto atuando na sede de uma rede de escolas (mantenedora), tenho vivenciado e experienciado diferentes estratégias para buscar trazer para a prática uma sinergia entre o que os documentos institucionais e as teorias abordam. Nesse sentido, esta dissertação apresenta uma consolidação dos processos que vivenciei ao longo desses últimos anos, bem como os aprendizados e os desafios relacionados. Também sugere possíveis caminhos que possam ser criados para uma efetiva educação evangelizadora nas instituições confessionais de educação básica. Destaco acreditar que os aprendizados pessoais colhidos ao longo deste percurso de práticas favoreceram o processo de investigação no mestrado.

Começo mencionando meu período de atuação no Colégio Marista Medianeira, em Erechim/RS, exercendo funções como docente no campo do ensino religioso e, simultaneamente, ocupando o cargo de coordenadora de pastoral. Em colaboração com o Conselho Técnico e Administrativo da instituição, tive a oportunidade de contribuir ativamente na gestão escolar, participando da reflexão e da formulação estratégica para a implementação do projeto educativo, incluindo diretrizes, matrizes curriculares, bem como o desenvolvimento de políticas e práticas voltadas à organização e ao fomento do processo educativo. Essa experiência propiciou-me uma perspectiva sistêmica e integrada do ambiente escolar, reconhecendo a necessidade de um pensamento coeso e integrador para possibilitar a formação integral dos estudantes, colocando-os como protagonistas do processo educativo.

Subsequentemente, fui convidada a integrar a equipe da pastoral corporativa da Rede Marista, compondo um grupo dedicado à proposição de concepção de políticas, diretrizes e projetos aplicáveis a toda a Província Marista Brasil Sul-Amazônia, abrangendo desde colégios e unidades sociais até a Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o Hospital São Lucas da PUCRS, onde atuei interinamente como coordenadora de pastoral. Destaco que, entre todas as atribuições desse período, a mais desafiadora foi ser a assessora referencial para os processos pastorais com as infâncias. Essas oportunidades estimularam em mim um ímpeto por aprofundamento teórico, como a presente investigação de mestrado, visando contribuir efetivamente para a capacitação dos agentes de pastoral nas diversas unidades, de modo facilitar a implementação de documentos institucionais e projetos conjuntos. Além disso, propiciou-me uma compreensão ampla das diversas facetas da atuação pastoral, englobando desde a educação básica até a educação superior, a saúde e a assistência social.

Nessa caminhada, mais recentemente passei a integrar a equipe da Regional de Porto Alegre da Rede de Escolas Marista Brasil, com a finalidade de assessorar e acompanhar as escolas dessa região nos seus processos de Identidade, Vocação e Missão. Essa função demanda não apenas a facilitação de processos colaborativos em rede, mas também a necessidade de articular e integrar as atividades pastorais com os demais segmentos da instituição educativa, buscando promover um alinhamento e uma harmonização entre os diversos setores na construção de um propósito comum e institucional.

Essas experiências foram narradas para ilustrar e determinar minha percepção sobre a importância da interdisciplinaridade, do pensamento estratégico e da capacidade de integração em ambientes educacionais complexos, assim como a acuidade do valor da formação contínua e da capacitação teórica como pilares para o desenvolvimento de práticas educativas e pastorais inovadoras e eficazes.

No momento em que esta dissertação é desenvolvida, atuo na Assessoria de Identidade, Missão e Vocação na Rede de Educação Básica Marista Brasil e percebo que a Pastoral Escolar é um diferencial positivo nas escolas católicas, mas que existe uma caminhada necessária rumo ao equilíbrio entre ações catequéticas/religiosas para uma atuação mais integrada e integradora. Como afirma Loureiro (2009, p. 6), “é preciso ter consciência de que a pastoral não se resume a ações de promoção e divulgação da fé católica, mas é uma prática de cuidado e acolhimento, de construção de valores e de formação integral”. De modo especial, no que tange à pastoral junto às crianças, é preciso ter em mente a importância da educação para o desenvolvimento integral, incluindo as dimensões religiosa e espiritual.

É preciso destacar que, com as juventudes, a Pastoral Escolar já contempla uma caminhada mais reconhecida e fortalecida, inclusive com a existência do movimento da Pastoral da Juventude Estudantil, fundada em 1995. Porém, para as infâncias, a Pastoral Escolar ainda caminha em passos lentos e sem articulação nacional enquanto movimento da Igreja e das escolas católicas. Segundo o Documento de Aparecida (CELAM, 2007, p. 522), “o processo evangelizador das crianças, no seio da família, da comunidade eclesial e da escola, deve ser cuidadosamente acompanhado, a fim de não desvirtuar a formação integral que se pretende”.

Portanto, tomo como hipótese a necessidade de maior atenção e investimento na Pastoral Escolar voltada para as crianças, por meio de ações que utilizem de múltiplas linguagens, respeitem sua faixa etária e seu desenvolvimento cognitivo e sejam integradas ao currículo. Nesse sentido, esta dissertação objetiva trazer para a discussão os projetos e processos pastorais realizados nas escolas maristas, refletindo sobre a contribuição que trazem para o campo da

educação integral das crianças e abordando a efetividade pastoral na evangelização das infâncias e sua contribuição para as escolas confessionais e para a Igreja Católica.

Assim, diante das experiências pessoais e do cenário apresentado referente à pastoral inserida na proposta da educação confessional católica e na missão educativa marista, foi definida a questão central deste estudo, que visa responder a seguinte pergunta: *como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora?*

Essa interrogativa dialoga com a proposta educativa marista, na qual a Pastoral Escolar tem um papel fundamental para a formação integral e humana de crianças e jovens. Entendendo que a Pastoral Escolar contribui, por meio de sua intencionalidade evangelizadora, para a concretização do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora, este é um problema de pesquisa relevante e pertinente.

A Pastoral Escolar tem um papel fundamental na promoção da educação integral nas escolas maristas, uma vez que busca desenvolver valores éticos e morais, bem como a espiritualidade das crianças (UMBRASIL, 2010). Ainda, para a Comissão Internacional da Missão Marista (2023, p. 3), em todas as obras maristas é preciso fazer “um esforço particular para desenvolver a espiritualidade e a interioridade como parte de um modelo educativo transformador e contemporâneo”, e, segundo Garcia (2006, p. 61), “a pastoral educativa busca a educação integral da pessoa, comprometida com a transformação social e com a construção do Reino de Deus”.

Além disso, a intencionalidade evangelizadora da proposta educacional marista é um aspecto importante a ser considerado, pois busca formar indivíduos comprometidos com a construção de uma sociedade justa e solidária, a partir dos valores cristãos. Nesse sentido, é necessário compreender como a Pastoral Escolar contribui para essa intencionalidade evangelizadora, considerando as práticas pedagógicas e pastorais em desenvolvimento nas escolas maristas.

O documento da Congregação para a Educação Católica (1997, n. 2) afirma que a escola católica, “tendo como objetivo a educação integral da pessoa humana, é um lugar privilegiado para a evangelização”. Ademais, é importante ressaltar que a educação infantil é uma etapa crucial na formação das crianças, uma vez que é nessa fase que ocorrem processos fundamentais de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Segundo Vygotsky (1994, p. 107), “o desenvolvimento humano é resultado de uma relação dialética entre o indivíduo e o meio social”. Assim, entende-se que, para que ocorra o fortalecimento das bases emocionais, é preciso também contemplar aspectos do desenvolvimento espiritual do sujeito.

Diante disso, e para compreender como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação de um currículo integral que apresenta como lócus uma intencionalidade evangelizadora, foram discutidas questões como: a) os princípios estruturantes da proposta educacional marista e dos processos pastorais para a educação infantil; b) a compreensão e a vivência da intencionalidade evangelizadora pelos educadores; c) a articulação das ações e estratégias da Pastoral Escolar com os demais serviços oferecidos pelas escolas maristas no desenvolvimento de projetos pedagógicos-pastorais para a educação da criança.

Para aprofundar a compreensão dos conceitos relacionados ao tema da pesquisa e traçar um panorama dos estudos já realizados na área, foi feito um levantamento do estado do conhecimento, o que, segundo Gil (2010, p. 42), “é uma revisão crítica da literatura que trata do assunto de pesquisa, visando situá-lo no estágio em que se encontra”. Para Triviños (1987, p. 126), o estado do conhecimento “permite um estudo amplo e geral do tema, abrangendo as diversas abordagens que podem ajudar a esclarecer o objeto de estudo”. Complementando, Severino (2007, p. 125) afirma que o estado do conhecimento é importante para “levantar as principais correntes teóricas e metodológicas que têm sido utilizadas para tratar do problema em questão”.

Morosini (2017, p. 128), em sua obra *Introdução à pesquisa qualitativa em educação*, destaca a importância do estado do conhecimento para a pesquisa qualitativa, afirmando que “a revisão de literatura deve ser vista como um processo reflexivo, crítico e criativo que permite ao pesquisador situar-se frente ao objeto de estudo”. A autora também enfatiza que o estado do conhecimento não se limita a uma simples compilação de informações, mas sim a uma análise crítica e reflexiva da literatura existente. “O estado da arte não pode se restringir a uma relação linear e descritiva de textos, nem pode ser uma somatória de opiniões de autores distintos” (Morosini, 2017, p. 128). Assim, o que se entende é que o pesquisador deve ser capaz de analisar e interpretar as informações encontradas, buscando identificar as convergências, divergências e lacunas existentes na literatura. Dessa forma, as contribuições de Morosini (2017) enfatizam que a construção do estado do conhecimento é um processo fundamental para a elaboração de pesquisas de qualidade e culto científico.

Neste estudo, utilizaram-se os seguintes descritores para a elaboração do estado do conhecimento: *Educação Marista + Infâncias*; *Educação Marista + Projeto Educativo Marista*; *Educação Marista + Currículo Evangelizador*; *Educação Infantil Marista + Educação integral*; *Escola Católica + Pastoral Escolar*; *Pastoral Escolar + Infâncias*; *Pastoral Escolar + Crianças*; *Pastoral das Infâncias + Marista*. O recorte temporal adotado foi o período que corresponde de 2010 a 2023, visto que o Projeto Educativo do Brasil Marista teve sua

implantação iniciada em 2010, e em 2016 passa a enfatizar a temática da evangelização com as infâncias; além disso, em algumas escolas maristas, dá-se início ao movimento de sistematizar a Pastoral das Infâncias. Interessa saber quais as produções científicas que nesse período abordaram as temáticas que compõem as categorias elencadas, bem como identificar contribuições para o campo da educação, aqui situada nessa perspectiva pedagógico-pastoral marista.

Foram consultadas quatro bases de dados reconhecidas pela comunidade científica nacional e internacional: (1) Scientific Electronic Library Online (SciELO), onde foi localizado apenas 1 trabalho relacionado ao descritor “Pastoral Escolar + Infâncias”, porém sem aproximação com o intuito desta pesquisa; (2) Scopus, onde o descritor “Educação Infantil Marista + Educação integral” gerou 4 resultados, no entanto também sem aproximação com o interesse desta pesquisa; (3) Web of Science, que não ofereceu resultado para os descritores definidos; e, por fim, (4) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), onde foi possível obter 38 resultados, dos quais 4 foram utilizados, conforme detalhado no Quadro 1.

Tabela 1 – Estado do conhecimento

| | Descritores | Encontrados | Utilizados |
|---|---|--------------------|-------------------|
| Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) | Educação Marista + Infâncias | 0 | 0 |
| | Educação Marista + Projeto Educativo Marista | 16 | 4* |
| | Educação Marista + Projeto Educativo Marista | 16 | |
| | Educação Marista + Currículo Evangelizador | 0 | 0 |
| | Educação Infantil Marista + Educação integral | 7 | 0 |
| | Pastoral Escolar + Infâncias | 8 | 0 |
| | Pastoral Marista + Crianças | 1 | 0 |
| | Pastoral das Infâncias + Marista | 0 | 0 |
| | Total | 38 | 4 |

Nota: *Os quatro trabalhos utilizados aparecem na busca pelos dois descritores.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os quatro trabalhos selecionados não tratam diretamente sobre a temática da Pastoral das Infâncias marista ou sobre a efetivação de um currículo evangelizador. Porém, Mentges (2013, 2022) e Borba (2014) contribuem com uma abordagem a respeito do Projeto Educativo do Brasil Marista, de sua constituição e de sua implementação nas escolas maristas. Veríssimo (2018) apresenta um estudo sobre o direito do brincar na educação infantil, utilizando a proposta e a prática educativa maristas como o lócus de sua pesquisa, tecendo aproximações entre as Diretrizes da Educação Infantil Marista e a proposta pedagógica de Reggio Emília, bem como apresentando contribuições relacionadas às concepções das professoras sobre a Educação Marista.

Ao elaborar o estado do conhecimento, foi possível identificar que a temática da Pastoral Escolar inserida no currículo da educação das infâncias possui lacunas e limitações na literatura, apontando para a necessidade de uma pesquisa consistente e sólida que possa qualificar e mostrar possibilidades para uma atuação pastoral que dialogue com o currículo da educação infantil e que corresponda aos desafios e necessidades da educação confessional católica.

Nesse sentido, esta dissertação, ao buscar avançar no conhecimento sobre a atuação da Pastoral Escolar no contexto da educação infantil, contribui com a área da educação. Ainda que a Pastoral Escolar e sua atuação nas escolas confessionais católicas seja reconhecida pela comunidade escolar, de modo geral é perceptível a falta de sistematização dos processos, o que é evidenciado inclusive pela ausência de pesquisas no âmbito acadêmico, como demonstrado nos achados do estado do conhecimento.

Esta pesquisa toma como ponto de partida a educação básica marista no Brasil, que corresponde a 65 colégios particulares e 32 escolas sociais, divididos em 6 regionais (Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília e Recife). O estudo foi realizado em 18 colégios particulares e nas 5 escolas sociais da Regional Porto Alegre. Essas unidades foram referenciadas no decorrer da pesquisa como escolas maristas, independentemente do seu viés social ou particular. Neste contexto, o recorte da pesquisa se deu na educação marista das crianças, mais especificamente na educação infantil.

Espera-se contribuir para o desenvolvimento de uma atuação mais coerente com as demandas da atualidade e mais articulada com o projeto pedagógico das escolas e com a formação integral das crianças. Além disso, os resultados desta pesquisa podem subsidiar outros estudos na área e estimular a reflexão sobre os processos da Pastoral Escolar na educação infantil.

1.1 OBJETIVOS

São objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa os seguintes:

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Discutir os princípios estruturantes da proposta educativa marista e dos processos pastorais para a educação infantil;
- b) Verificar como educadores e pastoralistas compreendem e vivenciam, na prática cotidiana, a intencionalidade evangelizadora da proposta educativa marista;
- c) Identificar como as ações e estratégias da Pastoral Escolar se articulam com os demais serviços oferecidos pelas escolas maristas no desenvolvimento de projetos pedagógicos-pastorais para a educação da criança.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação é estruturada em sete capítulos. Este primeiro capítulo aborda o problema, a justificativa e os objetivos da investigação, sendo seguido pelo segundo capítulo, que trata das diferentes concepções sobre infâncias, explorando conceitos e autores relacionados à temática infâncias e educação integral. No terceiro capítulo, é descrita a proposta educativa marista, seu histórico e suas concepções. O quarto capítulo discute a pastoral da escola marista, contextualizando conceitos sobre a pastoral e sua aplicação na educação básica. A metodologia escolhida, qualitativa exploratória, é detalhada no quinto capítulo, no qual se apresentam os procedimentos, instrumentos utilizados e sujeitos da pesquisa, enquanto o sexto capítulo dedica-se à análise dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada. Finalmente, o sétimo capítulo traz as considerações finais da investigação, bem como sugestões para futuros estudos e propostas que possam contribuir com o propósito da pesquisa.

2 CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Estudos sobre o desenvolvimento das infâncias sempre acompanharam a própria história do desenvolvimento da pessoa e da sociedade. Em especial, estudos empíricos e pesquisas acadêmicas aprofundaram a temática, apresentando novas abordagens e contribuições ao tema. Ao longo da história, os primeiros registros sobre infância nascem da filosofia, da arte e da religião, que tentaram perceber a infância em seu processo de desenvolvimento e seu lugar na história (Minayo, 2016).

Neste capítulo vamos aprofundar as concepções sobre a infância e a criança na perspectiva da educação integral. Ao longo do texto, quando tratamos de criança, nós nos referimos ao sujeito, enquanto ao abordar a infância nós nos referimos à categoria social. Corsaro (2011, p. 15-16) afirma que crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Já a infância é definida pela autora como uma forma estrutural dentro da sociedade, semelhante a classes sociais e grupos étnicos. Isso significa que a infância é uma categoria permanente na estrutura social, mesmo que os indivíduos que a compõem mudem ao longo do tempo e que sua natureza e sua concepção variem historicamente. Para as crianças, a infância é um período temporário de suas vidas, mas para a sociedade ela é uma constante estrutural.

A educação integral na infância é uma abordagem pedagógica que reconhece a importância de desenvolver todas as dimensões do ser humano desde os primeiros anos de vida. Assim, neste capítulo exploraremos a fundamentação teórica pertinente ao assunto, examinando teorias e pesquisas que sustentam a importância de uma educação que promova o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Desde os pioneiros da psicologia educacional até os atuais avanços na neurociência e na pedagogia, essa discussão busca embasar práticas educativas que cultivem o potencial pleno das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

2.1 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A compreensão da infância e da criança ao longo da história passou por diversas transformações, refletindo as mudanças sociais, culturais e econômicas de cada período. Na

Antiguidade, como na Grécia e em Roma, as crianças não eram vistas como indivíduos com necessidades específicas, mas sim como adultos em formação, sendo sua educação focada na preparação para a vida adulta. Autores como Aristóteles e Platão discutiram a importância da educação na formação moral e intelectual das crianças, porém fizeram isso ainda sem reconhecer a fase infantil como um estágio distinto da vida. Mesmo sendo a infância uma etapa citada e estudada ao longo da história, os estudos a respeito dela são demarcados pela falta de sistematização (Penteado, 2018).

O próprio conceito de criança foi sendo desenvolvido ao longo da história, passando a ser considerado a partir de estudos e pesquisas. Kuhlmann Jr. (2010) argumenta que considerar a criança na história implica vê-la como um sujeito histórico, o que exige compreender sua percepção desse conceito. É essencial reconhecer que as crianças, em sua materialidade, através do nascimento, da vida e da morte, expressam a inevitabilidade da história e estão presentes em diversos momentos dela.

Durante a Idade Média, a infância era frequentemente negligenciada, especialmente entre as classes mais baixas, devido à alta taxa de mortalidade infantil e às condições de vida precárias. As crianças eram consideradas vulneráveis e dependentes, mas ainda não havia uma valorização da infância em si. A Igreja desempenhou um papel importante na educação e no cuidado das crianças, promovendo a ideia de inocência infantil e incentivando a caridade para com os órfãos e desfavorecidos.

É difícil elaborar histórias bem-feitas sobre crianças. Crianças deixam relativamente poucos registros diretos. As pessoas rememoram suas infâncias, adultos escrevem sobre crianças e há objetos [...], mas isso também é trazido à baila por intermediários adultos. Justamente por isso, é mais fácil tratar historicamente da infância do que das crianças em si, porque a infância é em parte definida pelos adultos e por instituições adultas. Compreender as crianças no passado é ilusório. É difícil saber como vivenciam o trabalho ou a escola hoje, o que dirá no passado (Stearns, 2006, p. 13).

Ao final da Idade Média, observa-se o primeiro registro que evidencia a particularidade infantil, mas é a partir do século XVI que são percebidos com mais evidência alguns traços característicos das infâncias (Penteado, 2018). No entanto, foi apenas no século XVII, com o Iluminismo, o qual defendia a ciência e a razão, que começaram a surgir novas perspectivas sobre a infância. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau argumentavam que as crianças eram seres distintos, com características e necessidades próprias, e que a educação deveria respeitar sua natureza e seu desenvolvimento. Locke enfatizava a importância da experiência sensorial e da observação na educação infantil, enquanto Rousseau defendia o retorno à natureza e a liberdade na educação das crianças.

No século XIX, com a Revolução Industrial e o surgimento da classe média, houve uma maior valorização da infância como uma fase especial da vida. Movimentos sociais e reformadores começaram a pressionar por leis de proteção infantil, educação obrigatória e melhores condições de trabalho para as crianças. Autores como Charles Dickens e Lewis Carroll retrataram a infância de forma mais sensível e humanizada em suas obras, contribuindo para a mudança de percepção sobre as crianças na sociedade.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudava a inserção e o papel social da criança na comunidade (Kramer, 2006, p. 14).

No século XX, o desenvolvimento da psicologia infantil e da pedagogia trouxe novos *insights* sobre o desenvolvimento infantil e a importância do brincar na aprendizagem. Teóricos como Sigmund Freud (1974), Jean Piaget (1973) e Vygotsky (1986) estudaram as etapas do desenvolvimento infantil e a influência do meio ambiente e das relações sociais na formação da criança. A partir dessas contribuições, surgiu uma abordagem mais holística e integrada da infância, que reconhecia a importância do cuidado, da educação e do respeito aos direitos das crianças, uma vez que elas passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos.

Kuhlmann Jr. (2010) defende que a infância deve ser considerada uma condição intrínseca da criança. Ele enfatiza que as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais vão além das representações adultas dessa fase da vida. É necessário compreender as representações da infância, considerar as crianças concretas, situá-las nas relações sociais e reconhecê-las como produtoras da história.

Para Kishimoto (1998), o processo de educação infantil foi influenciado pela forma como os adultos percebiam as crianças, pelas relações sociais, pela industrialização e pelos processos de desenvolvimento das cidades, bem como pelas políticas públicas. Segundo a autora, inicia-se, a partir do início do século XVII, a sistematização da educação infantil, por meio do livro *Didática Magna*, registrado por Comenius. Define-se como divisão dos estágios de formação: infância, puerícia, adolescência e juventude. Os estudos de Rousseau, a partir de Comenius, valorizam na infância os elementos da naturalidade e da bondade inerente e defendem, portanto, a formação da pessoa como um todo (Kishimoto, 1998). Os registros da sistematização do processo educativo se dão na Alemanha, em 1840, com a criação do *Kindergarten* (jardim de infância), por Pestalozzi (1746-1827), a partir dos estudos de Rousseau, introduzindo também o olhar para a formação do educador. Na época já havia

processos estruturados em casas assistenciais, mas a sistematização proposta para a Educação Infantil “diverge das casas assistenciais de sua época por incluir uma dimensão pedagógica e um currículo centrado na criança” (Kishimoto, 1988, p. 9).

A criação dos jardins de infância chega no Brasil no início do século XX, feita por Mário de Andrade. No seu início, os espaços, muitas vezes localizados em praças ou estruturas comunitárias, eram uma proposta inovadora, pois intencionavam desenvolver habilidades e conhecimentos através das culturas locais, apesar de não terem um currículo estruturado. Como era um país jovem e ainda em processo de estruturação, a educação formal brasileira também foi se formatando dentro das possibilidades e das prioridades políticas da época.

Em 1962 foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, com base na primeira lei de diretrizes e bases da Educação, de 1961. Em 1974, o Ministério da Educação determinou a criação de creches, escolas maternais e jardins de infância, contudo o censo escolar ignorava em suas pesquisas a criança com menos de dois anos (Penteado, 2018).

Já o Programa Nacional de Educação pré-escolar foi criado em 1981, propondo a expansão da oferta:

Neste momento foram realizados convênios entre o MEC e a Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de expandir a pré-escola, dando preferência a modelos alternativos às modalidades convencionais de jardim da infância, que possibilitassem uma maior cobertura de atendimento e participação da família e da comunidade (Campos; Rosemberg; Ferreira, 2001, p. 45-46).

A trajetória do processo de estruturação de políticas e sua implementação no Brasil acompanha seu próprio desenvolvimento, com suas potencialidades e seus desafios estruturais e políticos. No Brasil dos séculos XIX e XX, havia dois modelos de atendimento às crianças, sendo um de caráter assistencial (para as classes populares) e outro de viés mais pedagógico (para as classes abastadas), e foi nesse contexto que surgiu o atendimento de diferentes instituições, e nessa perspectiva foi pensada a infância (Kuhlmann Junior, 2007).

É importante salientar que os movimentos de constituição da valorização das infâncias se dão no âmbito do desenvolvimento do próprio país. Ou seja, a partir do momento em que a democracia se estrutura, o próprio Ministério da Educação, ao desenvolver políticas e práticas para a educação infantil, foi desenvolvendo também a educação básica e estruturando especialmente no Brasil a educação superior, sendo esta que colaborou com a formação de educadores e com pesquisas para qualificar o processo em toda a educação básica. A Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 205) estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade

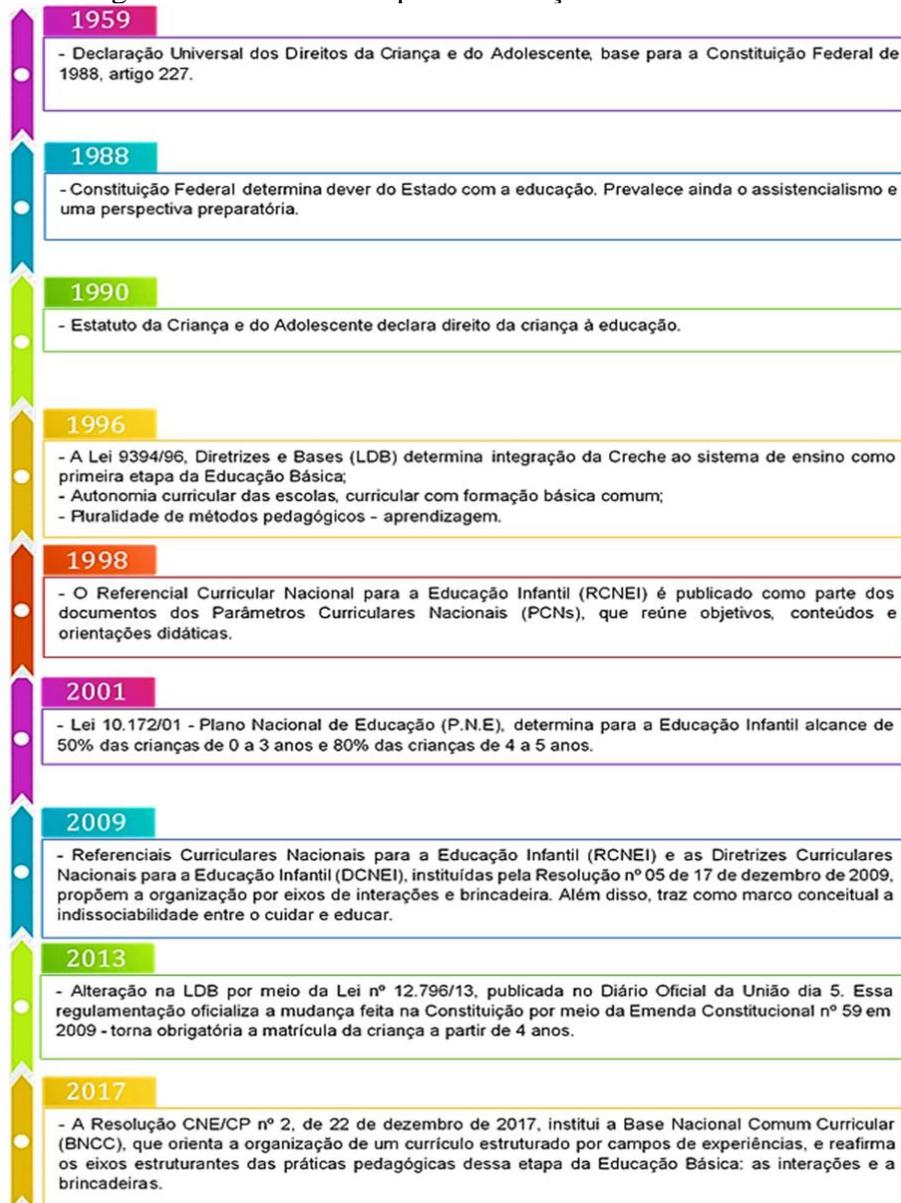
visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirma que “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação” (Brasil, 1990, art. 4), afirmando, ainda, que o Estado deve assegurar “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1990, art. 54).

Tanto o conceito de criança quanto o de infância foram se movendo no tempo e são sempre suscetíveis a outros fatores da sociedade. A infância é uma etapa na qual a criança está em processo de desenvolvimento e precisa ser cuidada e reconhecida para que cresça como sujeito de direito (Arroyo; Silva, 2012). Assim, torna-se necessária uma ação pedagógica que acompanhe os avanços da ciência da educação, assegurando a efetivação do processo global de desenvolvimento, o que inclui necessidades relacionadas a saúde, higiene, sono, brincar etc. (Brasil, 1998).

A criança está inserida nas relações sociais e, por meio dessas interações, ela cria, recria, reinventa e produz culturas, favorecendo o conceito de infância. As crianças são capazes de transformar, desconstruir e construir o que já existe sobre elas e sobre o seu mundo (Barros, 2019, p. 40).

Confere-se assim à criança não apenas a garantia de direito à educação, mas também uma aprendizagem de excelência e que promova adequadas condições para o seu bem-estar, nas dimensões física, motora, emocional, social e intelectual, possibilitando vivências e experiências a partir das suas interações (Brasil, 2017). A Figura 1 representa uma síntese dos momentos históricos da trajetória do processo de estruturação da educação infantil no Brasil.

Figura 1 – Linha do tempo da educação infantil no Brasil



Fonte: Barros (2019, p. 44).

No Brasil, mesmo havendo ainda desafios, especialmente no que tange a implementação e execução das políticas, ressaltam-se as conquistas que foram alcançadas e integradas à legislação, o que deve comprometer o poder público, as organizações da sociedade e os educadores envolvidos (Barros, 2019).

2.2 A ESCOLA E SEU LUGAR NA SOCIEDADE

Ao longo da história, o ser humano foi aprendendo e descobrindo diferentes possibilidades para desenvolver a si mesmo, a própria realidade e seu entorno. Esse processo

de evolução foi descortinando no ser humano a vantagem de viver em grupo, de aprender e socializar o conhecimento e de construir projetos para o futuro da humanidade. E isso passa pela educação, papel desempenhado e estruturado a partir de um processo formal, constituído de um simbólico que desde cedo promove educação para as crianças.

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade como uma instituição responsável pela transmissão e pela construção de conhecimentos, valores e habilidades necessários para a formação integral dos indivíduos. Especialmente no contexto da educação das crianças e das infâncias, a escola assume uma importância ainda maior, pois é nesse ambiente que se desenvolvem as bases para o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Não nascemos biologicamente determinados para aquisição de algumas habilidades necessárias para viver em sociedade. E numa sociedade cada vez mais plural, interconectada, faz-se necessária a estruturação de processos educacionais que promovam o desenvolvimento de habilidades, saberes e experiências. Para Sacristán e Péres Gómez (1998, p. 13),

[...] a aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estruturas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, torna ineficazes e insuficientes os processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção.

Piaget (1973) destaca a importância da escola como um espaço de construção do conhecimento, onde as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e interagir com o mundo ao seu redor. Através de atividades educativas adequadas ao seu estágio de desenvolvimento, as crianças podem desenvolver habilidades como a linguagem, o raciocínio lógico, a criatividade e a autonomia. Assim, podemos afirmar que

[...] a escola é uma organização socialmente construída. [...] vista como uma organização política, ideológica e cultural em que os indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pacto e enfrentamentos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009, p. 168).

Além disso, a escola desempenha um papel crucial na socialização das crianças, proporcionando oportunidades para a interação com colegas de diferentes origens, culturas e experiências. É nesse ambiente que as crianças aprendem a conviver em sociedade, a respeitar as diferenças e a trabalhar em equipe, habilidades que são essenciais para a vida em

comunidade. Entretanto, o lugar da educação não se restringe ao ambiente escolar, podendo acontecer em diferentes espaços, grupos sociais e experiências.

Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadoso com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efetivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 75).

No entanto, é importante ressaltar que a escola não é apenas um local de ensino, mas também um espaço de acolhimento e cuidado. Autores como Freire (1997) e Vygotsky (1994) enfatizam a importância do vínculo afetivo entre educadores e alunos, que contribui para um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante para o aprendizado.

A escola desempenha um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades, ao proporcionar acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural. Por meio de políticas educacionais inclusivas e práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O termo “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lazer, tempo livre”. Foi usada no período helenístico para designar o estabelecimento de ensino. Como instituição, a escola viveu historicamente diferentes concepções. “A tradição greco-romana desvalorizava a formação profissional e o trabalho manual, o que justifica o termo escola como lugar do ócio, do não trabalho” (Libâneo: Oliveira; Toschi, 2008, p. 167).

Assim, a escola ocupa um lugar central na sociedade como uma instituição que tem o poder de transformar vidas e construir um futuro melhor para as crianças e as futuras gerações. É através da educação oferecida pela escola que as crianças têm a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e se tornarem cidadãos críticos, responsáveis e participativos.

A relação entre a filosofia e a escola é muito próxima, pois com os filósofos gregos inicia a “educação no sentido estrito da palavra: a paideia” (Jaeger, 1994, p. 336). Posteriormente, a religião assume um grande protagonismo no processo de educação da sociedade, especialmente na Europa e depois no Brasil. A partir da forte influência do iluminismo, a educação foi vista numa perspectiva da ciência e da razão, e não mais pela religião. Posteriormente, a própria revolução industrial, pela necessidade de mão de obra qualificada, fortalece as políticas para que as escolas atendam mais estudantes (Penteado, 2018).

A escola foi se desenvolvendo no Brasil à luz de diferentes concepções e momentos históricos, culturais, políticos e sociais. Ela é parte da sociedade e deve assim se constituir e ocupar o seu lugar. “Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender estes limites para organização do trabalho pedagógico nos ajuda a lutar contra tais limitações; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e romantismo” (Freitas, 1991, p. 11). O processo de desenvolvimento da escola no Brasil, apesar dos desafios, nas últimas décadas avançou nas políticas educacionais, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem – e acima de tudo, uma valorização da criança no contexto escolar, já nos primeiros anos de vida.

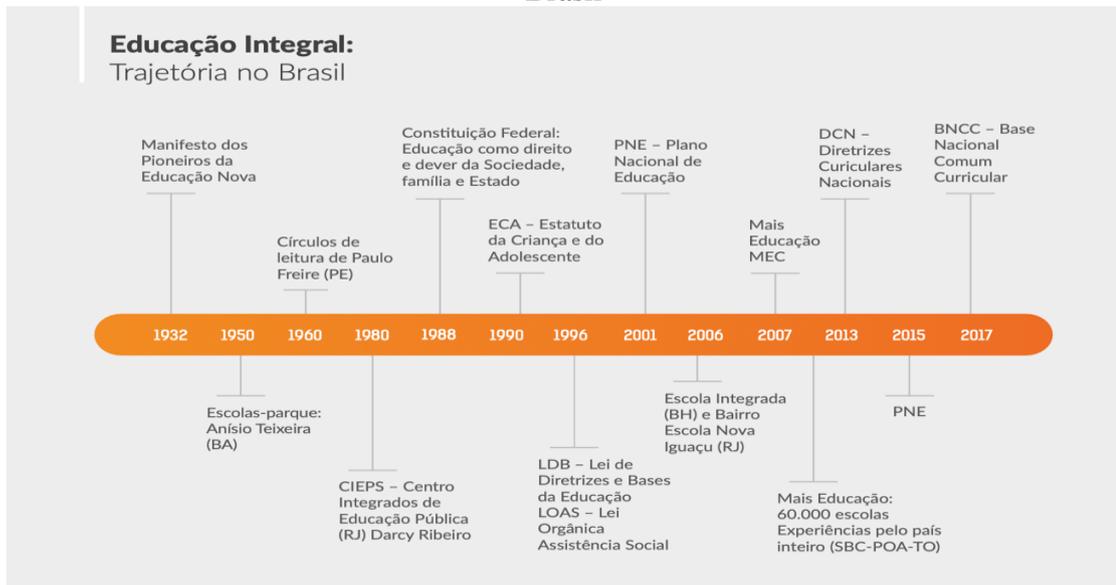
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A INFÂNCIA: CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÃO

A educação integral nas infâncias é uma abordagem pedagógica que reconhece a complexidade e a singularidade do processo de desenvolvimento infantil, buscando promover o crescimento pleno e holístico das crianças em todas as suas dimensões: física, intelectual, emocional, social e cultural. Ao contrário de uma visão fragmentada do processo educativo, que enfatiza apenas o desenvolvimento intelectual ou acadêmico, a educação integral reconhece a interconexão entre essas diferentes áreas e a importância de abordá-las de forma integrada e interdisciplinar. No Brasil, ao longo da história, não parece estar clara a sua origem, pois muitas vezes é confundida (e assim foi tratada por muito tempo) com a educação em tempo integral (Penteado, 2018). De acordo com Moll (2012, p. 129):

No entanto, esse aumento se fazia (e faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.

Pensar educação integral significa superar as fragmentações no que diz respeito às aprendizagens, ao tempo de permanência na escola (Penteado, 2018). No caso do Brasil, para o educador Anísio Teixeira (1996), a escola de educação integral transcende o aumento da jornada escolar, mas é importante para o processo educativo. A Figura 2 apresenta a trajetória do desenvolvimento da educação integral no Brasil.

Figura 2 – Linha do tempo dos movimentos e marcos legais associados à educação integral no Brasil



Fonte: CREI (2019a, p. 20).

A educação integral proporciona experiências educativas que estimulam não apenas o raciocínio lógico-matemático e a memorização de fatos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a criatividade, a expressão artística, o pensamento crítico e a autonomia. Além disso, ela valoriza a diversidade cultural e a pluralidade de saberes, reconhecendo que cada criança traz consigo um conjunto único de experiências, conhecimentos e potencialidades que devem ser respeitados e valorizados no processo educativo.

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções e identidade diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (Arroyo, 2012, p. 44-45).

Essa abordagem também enfatiza a importância do cuidado integral das crianças, considerando não apenas suas necessidades educativas, mas também suas necessidades de saúde, nutrição, segurança e afeto. Dessa forma, a educação integral nas infâncias vai além do ambiente escolar tradicional, envolvendo também a família, a comunidade e outros atores sociais na promoção do bem-estar e do desenvolvimento infantil.

A educação integral nas infâncias representa um compromisso com uma educação mais humanizada, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as

não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena, participativa e significativa na sociedade.

Trata-se de uma abordagem educacional que busca promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais. Essa perspectiva reconhece a importância de oferecer às crianças experiências educativas diversificadas e integradas, que permitam explorar e desenvolver todo o seu potencial.

Entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio da interação com o meio e com outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo (Horn, 2017, p. 23).

Um dos principais fundamentos da educação integral para a infância é a concepção de criança como um ser ativo, potente e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Essa visão é defendida por autores como Vygotsky (1986), que destacou o papel da interação social e da cultura no desenvolvimento infantil.

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. [...] Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso imediato, isto é feito através de recortes do real, operados por sistemas simbólicos de que dispõe (Oliveira, 1992, p. 24-26).

Piaget (1973), por sua vez, realizou estudos numa perspectiva biológica, propondo as etapas do desenvolvimento cognitivo. Ele enfatizou a importância da construção do conhecimento através da ação e da exploração do ambiente.

As formas de intervenção presentes na teoria piagetiana são a coesão (pouca participação do indivíduo na produção do conhecimento, apenas o recebe de terceiros) e a cooperação (participação da criança através da interação com outro, o conhecimento é construído e não recebido) (Penteado, 2018, p. 50).

Com base na teoria de Piaget, Kramer (2000, p. 30-31) apresenta princípios básicos que orientam a prática pedagógica da educação infantil:

1) Tudo começa pela ação. [...] 2) Toda atividade na pré-escola deve ser representada (semiotizada), permitindo que a criança manifeste seu simbolismo. 3) A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças [...] 4) A organização é adquirida através da atividade [...]. 5) O professor é desafiador da criança: ele cria “dificuldades” e “problemas”. Assim, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo, e passa a ser um espaço criativo [...] 6) Na pré-escola é essencial haver

um clima de expectativas positivas em relação às crianças, de forma a encorajá-las a ter confiança nas suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se, ultrapassar seus medos, ter iniciativa etc. 7) No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) são integradas. O eixo central desse currículo são as atividades.

Além disso, a educação integral para a infância se baseia na ideia de que o desenvolvimento das crianças ocorre de forma integrada e holística, ou seja, todas as dimensões do ser humano estão interligadas e influenciam umas às outras. Nesse sentido, é fundamental oferecer às crianças oportunidades de aprendizado que abordem aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais de maneira integrada.

Para Vygotsky, o aprendizado acontece desde o nascimento e somente na interação com outras pessoas, o que leva a despertar processos internos de desenvolvimento. O cérebro é considerado um sistema aberto e de grande plasticidade, estando pronto para novas funções criadas pelo homem (Penteado, 2018, p. 50).

Para implementar a educação integral para a infância, é necessário um currículo que contemple uma variedade de experiências educativas, incluindo atividades lúdicas, artísticas, esportivas, científicas e sociais. Paulo Freire (1991) destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem participativo e democrático.

[...] o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagonistas. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (Freire, 1991, p. 54).

Ainda, a educação integral para a infância requer uma articulação entre diferentes atores e setores da sociedade, incluindo família, escola, comunidade e poder público. É necessário um trabalho em rede que envolva políticas educacionais, programas sociais, serviços de saúde e assistência social, entre outros, para garantir o acesso das crianças a uma educação de qualidade e integral.

Uma importante característica a ser considerada é a criatividade, muito natural na infância. A criatividade deve ser contemplada como elemento central do processo exploratório das infâncias.

À medida que optamos por trabalhar com crianças, podemos dizer que elas são os melhores avaliadores e os juízes mais sensíveis dos valores e da utilidade da criatividade. Isso ocorre porque elas possuem o privilégio de não estarem

excessivamente vinculadas às suas próprias ideias, que constroem e reinventam continuamente. Elas estão aptas a explorar, fazer descobertas, mudar seus pontos de vista e apaixonar-se por formas e significados que se transformam.

Portanto, uma vez que não consideramos a criatividade sagrada, não a consideramos extraordinária, mas, em vez disso, propensa a emergir a partir da experiência diária. Atualmente essa visão é compartilhada por muitos. Podemos resumir nossas crenças da seguinte maneira:

1. A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas;
2. A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido;
3. A criatividade parece expressar-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, que se unem e que apoiam as habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas;
4. A situação mais favorável para a criatividade parece ser o intercâmbio interpessoal, com negociação de conflitos e comparação de ideias e ações sendo os elementos decisivos;
5. A criatividade parece encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas;
6. A criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, bem como da sociedade em geral, conforme o modo como as crianças percebem essas expectativas;
7. A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender.
8. Quanto mais os professores se convencem de que as atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades tanto multiplicadoras como unificadoras, mais a criatividade favorece intercâmbios amigáveis com a imaginação e com a fantasia;
9. A criatividade exige que a *escola do saber* encontre conexões com a *escola da expressão*, abrindo as portas (este é nosso *slogan*) para as cem linguagens das crianças (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 87).

Por fim, é importante ressaltar que a educação integral para a infância não se limita apenas ao ambiente escolar, mas deve estar presente em todas as dimensões da vida das crianças, incluindo a família, a comunidade e o espaço público (Ribeiro, 1984). A educação integral atua por meio de “processos educacionais, culturais e ambientais que visem à formação humana com base nas diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento, dos saberes e das aprendizagens das pessoas” (Moll, 2012, p. 191). É através de uma abordagem integrada e colaborativa que podemos garantir o desenvolvimento pleno e saudável das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de um mundo melhor.

2.3.1 Dimensões da educação integral nas infâncias

O documento da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação (Delors, 1996)

orienta alguns elementos fundamentais a serem considerados para uma formação integral. Ele afirma que a educação deve se atentar ao *saber fazer*, na criação de contextos criativos e cooperativos; *aprender a aprender*, na perspectiva do compartilhamento e de diálogos que favoreçam a aprendizagem; *aprender a conviver*, considerando o papel da educação na formação de sujeitos que vivam e convivam em harmonia e com respeito à diversidade; e *aprender a ser*, compreendendo a educação para além de uma lógica utilitarista e com enfoque na formação nas diferentes dimensões que compõem o desenvolvimento dos sujeitos.

A educação integral nas infâncias abrange um espectro vasto e complexo de dimensões que vão muito além do simples ensino de conteúdos acadêmicos. Rabelo aponta que a educação integral se reveste de um desafio, pois necessita

[...] transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e o holístico, permitindo interferir, de diversas formas, em aspectos até então desconhecidos e genuínos. A educação integral, ao propor um mergulho em direção à essência dela mesma, vai, em todo o percurso, tocando o ser humano em sua integralidade e completude (Moll, 2012, p. 120).

Para entendermos verdadeiramente o que essa abordagem representa, é essencial explorar as múltiplas facetas que compõem o desenvolvimento holístico das crianças.

Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser; a organização da comunidade em uma perspectiva colaborativa e não apenas competitiva, respeitosa e valorizadora da diversidade étnica, racial, de gênero, geracional e cultural [...] (Moll, 2012, p. 191).

A educação integral é sustentada por quatro princípios: a *equidade*, na perspectiva dos direitos e acesso a múltiplas ferramentas, recursos, espaços e linguagens; a *inclusão*, reconhecendo a singularidade dos sujeitos; uma proposta *contemporânea*, pois está comprometida na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis; e *sustentável*, sendo inserida nos contextos de tempo e espaço e relacionada com o que se aprende e o que se pratica (CREI, 2019a). Para o centro de referência em educação integral, as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano devem ser orquestradas pela escola, sendo necessária sua articulação com diferentes atores que sustentam o desenvolvimento integral no território (CREI, 2019a). As múltiplas dimensões, conforme a Figura 3, representam os elementos constituintes da formação integral.

Figura 3 – Múltiplas dimensões do desenvolvimento



Fonte: CREI (2019a, p. 27).

Ao compreendermos a amplitude dessas dimensões e sua interconexão, seremos capazes de apreciar plenamente o impacto e a importância de uma abordagem integral para a educação das crianças.

a) Dimensão física

A dimensão física emerge como um componente essencial dentro do paradigma da educação integral, destacando-se como um fator determinante no desenvolvimento holístico do indivíduo. Fundamentada em bases teóricas provenientes da psicologia do desenvolvimento, da neurociência e da pedagogia, essa abordagem reconhece a interconexão entre corpo e mente, enfatizando a importância da saúde física e do bem-estar na promoção do aprendizado e do desenvolvimento global. Sob essa perspectiva, a dimensão física transcende a mera atividade física, englobando aspectos como nutrição, sono adequado, higiene pessoal e habilidades motoras fundamentais, os quais desempenham um papel preponderante na formação integral do indivíduo. Essa dimensão “Relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora” (CREI, 2017, p. 34).

A integração efetiva da dimensão física na educação integral demanda uma abordagem interdisciplinar e holística, que permeie todas as esferas do ambiente escolar e do currículo educacional.

Embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto (Zabalza, 1998, p. 52).

Por meio de práticas pedagógicas que promovam a educação experiencial e a aprendizagem ativa, é possível potencializar a relação entre corpo e mente, enriquecendo assim

a experiência educacional e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. No entanto, para alcançar tal integração, é imprescindível o envolvimento de diversos agentes educacionais, incluindo educadores, pais, formuladores de políticas públicas e profissionais da saúde, em um esforço colaborativo para criar ambientes escolares mais saudáveis, inclusivos e propícios ao desenvolvimento integral do indivíduo.

b) Dimensão intelectual

A dimensão intelectual é um dos pilares fundamentais da educação integral, que busca promover o desenvolvimento cognitivo completo do indivíduo. Baseada em teorias da psicologia cognitiva e da pedagogia construtivista, essa abordagem reconhece a importância do pensamento crítico, da criatividade, da resolução de problemas e do desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida. Nesse contexto, a educação integral propicia um ambiente para a exploração e a construção do conhecimento, através de atividades que desafiam os alunos a questionar, investigar e construir significados por meio da interação e do exercício da cidadania. “Refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo” (CREI, 2017, p. 34).

Uma educação integral busca ir além da simples transmissão de conhecimentos e incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, raciocínio lógico, criatividade e capacidade de comunicação. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal das crianças, capacitando-as a aprender de forma autônoma, adaptar-se a novas situações e tomar decisões informadas.

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. [...] Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É nesse movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, reconhecendo o antes sabido (Freire, 1995, p. 118-119).

Para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, é essencial oferecer às crianças experiências educativas ricas e diversificadas que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas. Isso pode incluir atividades práticas, como projetos de investigação, jogos que desafiem o raciocínio, debates em grupo e oportunidades para explorar diferentes

perspectivas e soluções. Envolve também o desenvolvimento de competências específicas em áreas como linguagem, matemática, ciências, história e artes. Isso inclui não apenas a aquisição de conhecimentos conceituais, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas a leitura, escrita, cálculo, experimentação científica, análise crítica e expressão artística.

A integração da dimensão intelectual na educação integral demanda uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorize a diversidade de habilidades, interesses e estilos de aprendizagem. Por meio de práticas educacionais que incentivem a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico, é possível cultivar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, capaz de promover o desenvolvimento intelectual pleno dos alunos. Além disso, a utilização de tecnologias educacionais e estratégias de ensino inovadoras pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, facilitando o acesso ao conhecimento e promovendo a construção de competências relevantes para o século XXI.

c) Dimensão social

A dimensão social engloba a capacidade dos alunos de interagir de forma significativa com os outros, compreender a dinâmica das relações sociais e contribuir de maneira construtiva para a comunidade e a sociedade em geral. Esse aspecto da educação integral transcende a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, enfatizando a formação de cidadãos éticos, solidários e comprometidos com o bem-estar coletivo. “Refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo” (CREI, 2017, p. 34).

A profundidade da dimensão social na educação integral se manifesta através de diversas práticas e estratégias pedagógicas que promovem a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a participação democrática. Por meio de atividades como debates, projetos de intervenção social, trabalho em equipe e discussões sobre temas relevantes para a comunidade, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades como empatia, colaboração e resolução de conflitos.

Essas experiências não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também preparam os estudantes para enfrentar os desafios e demandas de uma sociedade plural e em constante transformação. Além disso, a dimensão social na educação integral contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática, onde todos os membros da comunidade educativa se sentem valorizados e respeitados. Ao promover a diversidade, o respeito às

diferenças e a igualdade de oportunidades, as escolas que adotam uma abordagem integral asseguram que cada aluno possa desenvolver seu potencial máximo e contribuir de maneira única para o bem-estar comum. Assim, a dimensão social não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

d) Dimensão emocional

A dimensão emocional ou afetiva é um componente essencial para a educação integral, reconhecida cada vez mais por educadores e pesquisadores como fundamental para o desenvolvimento holístico dos estudantes. Essa dimensão engloba a capacidade dos indivíduos de reconhecer, compreender, expressar e regular suas emoções, bem como as emoções dos outros. “Refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autorrealização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de autorreinvenção e do sentimento de pertencimento” (CREI, 2017, p. 34).

A inclusão da educação emocional no currículo escolar visa não apenas ao aprimoramento das habilidades socioemocionais, mas também à promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, empático e produtivo. Essa dimensão

[...] cria com o estudante a oportunidade de um encontro consigo mesmo, e promove a possibilidade de este educar-se, isto é, expor-a-si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de libertá-lo para a significação necessária a uma experiência singular em uma sociedade plural (Moll, 2012, p. 123).

Do ponto de vista prático, a implementação da educação emocional requer uma abordagem multidisciplinar e o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e administradores. Estratégias pedagógicas que promovem a reflexão crítica sobre as emoções e o desenvolvimento de habilidades de comunicação efetiva são essenciais para cultivar uma cultura escolar positiva. Por exemplo, práticas como a aprendizagem baseada em projetos, que estimulam a colaboração e a solução de problemas em conjunto, e o uso de diários reflexivos, que incentivam a consciência emocional, têm se mostrado eficazes.

O desenvolvimento de habilidades emocionais é crucial para o bem-estar emocional e mental das crianças. Isso inclui a capacidade de reconhecer e expressar emoções de forma adequada, regular as próprias emoções em situações desafiadoras, desenvolver resiliência para lidar com adversidades e estabelecer e manter relações saudáveis e significativas com os outros.

A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais etc. (Zabalza, 1998, p. 51).

Na dimensão da educação integral nas infâncias, a promoção do bem-estar emocional e mental das crianças é uma prioridade fundamental. “A educação integral abre possibilidades para questionamentos ontológicos e provoca a desacomodação necessária ao desenvolvimento humano holístico, porque o oportuniza ao ser-estudante a sair de si e ir em direção ao que quer ser” (Moll, 2012, p. 126). Reconhece-se que o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal das crianças estão intrinsecamente ligados à sua saúde emocional. Portanto, é essencial criar ambientes escolares e familiares que promovam o bem-estar emocional e forneçam apoio adequado para lidar com os desafios emocionais.

e) Dimensão cultural

A dimensão cultural é uma faceta integrante da educação integral, refletindo a compreensão de que a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, abrangendo a formação do indivíduo em sua totalidade. “Diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais” (CREI, 2017, p. 34).

A dimensão cultural, nesse contexto, abarca o conhecimento e a valorização de diferentes culturas, a compreensão da arte, da história, das tradições, dos valores e das linguagens que moldam a sociedade em que vivemos. Segundo UNESCO (2013), a educação cultural e artística é essencial para o desenvolvimento de competências criativas e críticas nos alunos, além de ser crucial para a construção de sociedades justas, inclusivas e pacíficas. Além disso, a integração da dimensão cultural na educação integral contribui significativamente para o diálogo intercultural e o respeito mútuo, elementos-chave na formação de cidadãos capazes de atuar em uma sociedade globalizada.

É preciso, então, criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a)-criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias (Zabalza, 1998, p. 51).

A educação que reconhece e valoriza a diversidade cultural fomenta a empatia e a compreensão entre diferentes povos e culturas, preparando os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à convivência e ao respeito pelas diferenças.

Uma educação que contemple o ser humano integralmente considera suas vivências e valores para, através de um ambiente rico e estimulante, adquirir conhecimentos necessários e pertinentes à realidade social em que se encontra. Isso implica em uma experiência em diferentes e diversos espaços, tempos e materiais, viabilizando a aprendizagem o quanto for possível por formas e caminhos diversificados, tornando esse processo real, vivo, significante para construção de conhecimentos pertinentes e conscientes, tendo a brincadeira como eixo estruturante (Penteado, 2018, p. 59).

De acordo com Delors (1996), no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação deve visar à aprendizagem do conhecimento, do fazer, do viver juntos e do ser, e a dimensão cultural se enquadra principalmente no “viver juntos”, promovendo a coesão social e o desenvolvimento de uma consciência global. Portanto, a educação integral, ao incorporar a dimensão cultural, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e preparados para contribuir de maneira positiva para a sociedade.

2.4 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo é um aspecto central no campo da educação, mas sua definição e sua compreensão podem variar dependendo do contexto teórico e prático. Em sua essência, o currículo pode ser entendido como um conjunto de experiências de aprendizagem planejadas e organizadas, que são projetadas para alcançar determinados objetivos educacionais. No entanto, além dessa definição básica, existem diversas reflexões teóricas que enriquecem nosso entendimento sobre o currículo. O processo educacional que acontece na escola e que envolve os sujeitos perpassa o currículo. Dada a sua complexidade, sua construção se configura como um *território de disputa*, segundo Arroyo (2011). Existem várias abordagens e teorias curriculares que foram aprofundadas e defendidas por diferentes autores ao longo da história.

O currículo é um conceito complexo e multifacetado que engloba diferentes perspectivas teóricas e práticas. Entender o currículo como uma prática social e política, influenciada pelo contexto cultural e histórico, é fundamental para planejar e implementar experiências de aprendizagem significativas e transformadoras para os alunos.

As discussões sobre o currículo no Brasil se intensificaram a partir da década de 1920, quando diversos países começaram a considerar a educação em massa uma possibilidade e uma

oportunidade para crianças e adolescentes. Em relação à educação infantil, esse processo foi mais lento, ganhando força apenas a partir da década de 1970 devido à criação de órgãos estaduais, municipais e federais responsáveis por essa área, conforme apontado por Kishimoto (2016).

As razões para a ausência de sistematização curricular para a educação infantil se deram pela ausência de políticas e de legislação pertinente, mas é provável que algumas concepções curriculares tenham sido adaptadas para creches e pré-escolas (Penteado, 2018). Segundo Richter e Barbosa (2010, p. 90):

a) Listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; b) Ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas; c) Ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

O currículo deve considerar as diferentes linguagens e inteligências, por meio de vivências, experiências e abordagens metodológicas. Um dos elementos a serem considerados na proposição curricular deve ser uma construção de currículo considerando a criança como sujeito, no centro da proposta curricular. E no caso da educação infantil, devem ser considerados a proposição, o tempo, as iniciativas, as vivências e as experiências das crianças. Para Malaguzzi (2016, p. 72), “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que ele é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como consequência de suas atividades e de nossos recursos”.

Para além do conteúdo, é fundamental para o professor investir nas metodologias e nas condições que são adotadas para conduzir a criança ao conhecimento, sendo o foco principal, portanto, o processo, e não o resultado (Penteado, 2018). Barbosa (2010, p. 8) corrobora essa afirmação ao dizer que

[...] a função específica da escola, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos que significam o estar junto no mundo.

O currículo deve ser desenvolvido

[...] como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens. Os bebês [...] em sua

integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa (Barbosa, 2010, p. 8).

Isso implica compreender o currículo não como um plano prévio que considera apenas o ensino para a vida, mas exige do professor, junto com os bebês e crianças, abertura para a experiência do viver diante das diferentes situações propostas (Barbosa, 2010). Nesse contexto, a própria formação e a formação continuada dos educadores deve permear um percurso que atenta para competências socioemocionais, bem como as competências técnicas (metodologia, conteúdo, avaliação etc.).

Ao pensar na inter-relação entre a educação integral das infâncias e o currículo, é necessário considerar a diversidade de experiências e necessidades das crianças em diferentes contextos socioculturais. O currículo deve ser flexível e adaptável, permitindo a inclusão de atividades e projetos que reflitam os interesses, talentos e potencialidades das crianças, bem como suas particularidades individuais.

Além disso, o currículo integral das infâncias deve valorizar o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. O jogo e a ludicidade são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, permitindo que elas explorem o mundo ao seu redor, construam significados, elaborem conflitos e desenvolvam habilidades de cooperação e resolução de problemas.

A inter-relação entre a educação integral das infâncias e o currículo também envolve uma abordagem inclusiva e sensível às diversidades culturais, sociais, étnicas, linguísticas e individuais das crianças. O currículo deve promover a equidade e a valorização da pluralidade de saberes e experiências, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas identidades e promova seu pleno desenvolvimento.

2.4.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC orienta para uma concepção de educação integral, na medida em que interfere para que a educação básica promova o desenvolvimento global dos estudantes e para que estes possam contribuir na construção de uma sociedade mais democrática, ética, justa, inclusiva, responsável e solidária (Brasil, 2017).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Para a educação infantil, a BNCC estabelece as diretrizes e os objetivos essenciais para essa etapa do desenvolvimento das crianças. Ela reconhece a importância da educação infantil como um direito fundamental e um período crucial para a formação integral das crianças.

Nesse sentido, o currículo da educação infantil é organizado por campos de experiências, a partir da BNCC.

[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da educação infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 40).

Considerando grupos de crianças por faixa etária, a BNCC propõe objetivos e aprendizagem, visando conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam o desenvolvimento da criança nas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, pilares da educação integral (Brasil, 2017). O Quadro 1 sintetiza a organização proposta pela BNCC.

Quadro 1 – Campos de experiências e objetivos de aprendizagem

| CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS | DEFINIÇÃO | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
|--|--|---|
| O EU, O OUTRO E O NÓS | Interações e experiências que contribuem para a descoberta da criança do seu modo individual e próprio de agir, sentir e pensar. | Promover respeito e expressão das emoções. Atuar em grupo e estabelecer novas relações. Respeitar as regras do convívio social. |
| GESTOS, MOVIMENTO E CORPO | Descoberta das múltiplas linguagens: teatro, música, dança, brincadeiras, expressão do corpo. | Perceber a importância do zelo pelo e cultivo de ambientes saudáveis. Adquirir autonomia nas práticas diárias e cuidado com o próprio corpo. Desenvolver e coordenar habilidades manuais. |
| SONS, TRAÇOS, CORES E FORMAS | Convivência com a diversidade artística, cultural e científica, no ambiente escolar, favorecendo a vivência de diferentes expressões, sentidos e linguagens. | Identificar tipos de sons e ritmos, para interagir com a música, percebendo a forma individual e coletiva. Explorar diferentes artes visuais e materiais. Desenvolver a expressão corporal, com intuito de interagir com o outro. |
| FALA, ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO | Desenvolver hábitos de leitura, ampliar conhecimento e imaginação, por meio de histórias, poesia, e apropriação de gêneros literários diversos. | Estruturar o pensamento e reflexão de ideias em diferentes situações. Situar-se no lugar do ouvinte para ouvir histórias. Identificar contextos e tipos de leitura. |

| CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS | DEFINIÇÃO | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM |
|--|---|--|
| TEMPO, ESPAÇOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÃO | Fortalecer e promover experiências a partir da exploração, análise, suposição de hipóteses para buscar respostas às curiosidades. | Identificar, categorizar e comparar objetos. Interagir com o meio ambiente por meio da curiosidade e cuidado em relação a eles. Utilizar meios para se comunicar sobre as experiências. Saber utilizar medidas de noção do tempo. Compreender as quantidades em suas diferentes formas de representação. |

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Um dos aspectos fundamentais da BNCC (Brasil, 2017) para a educação infantil é a valorização do brincar como forma privilegiada de expressão, aprendizagem, interação e convivência. Ela reconhece o jogo como uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, garantindo assim que as práticas pedagógicas sejam centradas no respeito ao ritmo de cada criança e em suas necessidades individuais.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) destaca a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde os primeiros anos de vida, promovendo o autocuidado, a autonomia, a empatia, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para sua inserção em uma sociedade cada vez mais plural e complexa. A partir de um conjunto de vivências e experiências, a criança vai se constituindo como sujeito potente e construindo a sua identidade pessoal e coletiva, que será alicerce para toda a vida.

Outro aspecto relevante da BNCC (Brasil, 2017) para a educação infantil é a promoção da interação entre as crianças e destas com os adultos, valorizando o diálogo, a escuta atenta e o respeito às diferentes perspectivas. Isso contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da capacidade de argumentação, da cooperação e da resolução pacífica de conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade. As vivências da educação infantil são base para construir habilidades e competências, assegurando saberes, atitudes e valores, como referido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996).

Portanto, a BNCC para a educação infantil busca assegurar as dimensões da formação integral das crianças, que respeite a singularidade de cada criança, promova seu desenvolvimento integral e contribua para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Brasil, 2017).

3 PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA

A educação marista tem uma longa história de dedicação à formação integral de crianças, adolescentes e jovens, pautada em valores cristãos e na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Fundado por São Marcelino Champagnat em 1817, o Instituto Marista tem em sua missão o compromisso de contribuir para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Nesse contexto, o Projeto Educativo do Brasil Marista foi desenvolvido para orientar e nortear as práticas educativas nas escolas maristas presentes nas diversas culturas e realidades dos estados/cidades brasileiros. O projeto dá destaque às fundamentações e ao jeito marista de educar, valorizando a educação integral das infâncias e a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e solidários. A Pastoral Escolar é inserida como um elemento fundamental do processo educativo das infâncias, proporcionando espaços de cultivo da interioridade e da construção de uma identidade cristã.

Este capítulo apresentará a história e o contexto fundacional do Instituto Marista, bem como os fundamentos e propósitos do Projeto Educativo Marista e seu jeito de conceber a educação básica no Brasil. Também abordará as concepções de Educação Infantil e o jeito marista de educar as crianças, proporcionando compreensões necessárias para anteceder as abordagens sobre a Pastoral Escolar inserida na proposta de um currículo educativo-evangelizador para a educação das crianças.

3.1 HISTÓRICO E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MARISTA

A educação marista teve início em 1817, em um contexto pós-Revolução Francesa, na cidade de La Valla, na França, com o jovem padre Marcelino Champagnat. Na época, Champagnat percebeu que muitos jovens, especialmente os mais pobres, não tinham acesso à educação. Sensibilizado com essa realidade, decidiu fundar uma congregação religiosa que se dedicasse à educação de crianças e jovens, sobretudo das classes mais pobres. Nascido em 1789, ano da Revolução Francesa, Champagnat cresceu em meio a um período de intensas transformações na sociedade francesa e europeia, o que impactou sua visão de mundo e sua trajetória de vida.

A compreensão da história de uma instituição ou uma figura histórica está intimamente ligada ao contexto político, econômico, religioso e social em que se insere. Segundo Lanfrey

(2011, p. 81), “é difícil compreender Marcelino Champagnat e os maristas sem ter uma ideia minimamente precisa do ambiente político-religioso no qual viveram”. Nesse sentido, torna-se fundamental situar a origem da história marista nesse contexto pós-guerra que representou uma ruptura com as estruturas políticas e sociais do Antigo Regime Monárquico. As mudanças políticas da Revolução Francesa, bem como a forte influência do Iluminismo, que pregava liberdade, igualdade e fraternidade, tiveram um impacto significativo na formação de Marcelino Champagnat. Além disso, a religiosidade era um elemento central na vida das pessoas na França do século XIX, sendo que a Igreja Católica desempenhava um papel importante na organização da sociedade. O período foi marcado por conflitos entre a Igreja e o Estado. Lanfrey (2011) destaca que a consciência desse contexto fundacional permite identificar as influências que moldaram a formação de Champagnat e, conseqüentemente, a história do Instituto Marista.

Além das inevitáveis influências resultantes de um contexto marcado pela secularização da sociedade francesa e da disseminação de ideias contrárias à Igreja Católica, também foi determinante na formação de Champagnat a influência do movimento do catolicismo social, que emergiu na França no século XIX e que defendia a necessidade de uma ação social efetiva da Igreja Católica em favor dos pobres e marginalizados, pregando a importância da educação como meio social. Somam-se a isso fatores como a cultura popular e religiosa do povo francês, a pedagogia das escolas cristãs e as experiências pessoais de Champagnat enquanto sacerdote e educador, resultando em uma visão de mundo e de educação que valoriza a formação integral da pessoa, o cuidado com os mais pobres e a promoção de uma cultura de paz e solidariedade.

De acordo com Lanfrey (2011), Marcelino Champagnat foi educado em casa pela família, seguindo uma tendência da época. Apenas aos 13 anos, ele passou a frequentar a escola. No entanto, o autoritarismo e o medo que caracterizavam o sistema escolar da época o levaram a abandonar o estudo, resultando em um desempenho negativo em sua educação básica. Ancorado nesse fato, Mentges (2022, p. 95) salienta que, mais tarde, essa passagem da vida de Champagnat foi importante para a constituição de sua pedagogia, uma vez que, segundo o autor, a frustrante experiência vivenciada nos primeiros anos da vida escolar “motivou Marcelino a sonhar com uma educação não violenta e contribuiu para refletir um novo modelo de educação, que considerasse o estudante e o seu entorno”.

No leque das experiências pessoais de Champagnat, os documentos institucionais dão destaque ao seu encontro com o jovem Jean Baptiste Montagne, protagonista da cena que motivou a fundação do Instituto Marista. O Irmão João Batista (1989, p. 56), ao descrever a cena, diz que Marcelino Champagnat

[...] estremeceu ao ver que ele [Jean Baptiste Montagne] ignorava os principais mistérios, não sabendo nem mesmo se Deus existia. Aflito por encontrar um jovem mergulhado em tão profunda ignorância, temendo vê-lo morrer nessa situação, sentou ao lado do doente e começou a ensinar-lhe.

Tratava-se de um jovem doente e sem acesso tanto à educação formal quanto à educação na fé. Champagnat o acompanhou em seu leito de morte e inquietou-se com a realidade, passando a refletir sobre “quantos outros jovens se encontram, todos os dias, na mesma situação, correndo o mesmo risco, por não haver ninguém que os instrua?” (Batista, 1989, p. 56). Esse encontro é considerado decisivo para a fundação do Instituto Marista e sua vocação à educação. Portanto, segundo Mentges (2022), compreender o contexto histórico e social que envolve a fundação do Instituto Marista é essencial para perceber o senso de urgência presente na atitude de Champagnat. O autor, ao abordar a história da educação marista, recorda que se passou apenas um curto período entre a ordenação de Champagnat e a fundação do instituto, visto que em julho de 1816 Champagnat foi ordenado sacerdote e já em outubro do mesmo ano teve o encontro decisivo com o jovem Montagne, demonstrando que em menos de seis meses, em 2 de janeiro de 1817, fundou a primeira comunidade marista. Mentges apresenta esses fatos para exemplificar o senso de urgência do fundador e acrescenta:

O senso de urgência diz respeito à audácia, à capacidade de, como maristas, empreender, inovar, agir, adaptar-se e responder às necessidades de cada realidade, tempo e espaço. O fato desperta o sentido cristão do desenvolvimento humano sustentável integral, intenção fundacional de Champagnat (Mentges, 2022, p. 96).

Atualmente, a congregação marista atua em cerca de 80 países, vivendo em diferentes culturas e contextos, porém comungando do mesmo carisma e da mesma missão de evangelizar através da educação:

Como Maristas de Champagnat, somos uma família global carismática, vivemos uma espiritualidade integrada e estamos apaixonadamente comprometidos com uma missão inovadora sem fronteiras, a serviço das crianças e dos jovens, especialmente os mais vulneráveis e excluídos (Instituto dos Irmãos Maristas de Champagnat, 2018, p. 9).

No Brasil, a chegada dos Irmãos Maristas aconteceu em 1897, quando um grupo de religiosos veio da França para fundar a primeira escola marista no país, missão que se expandiu para 26 estados e o Distrito Federal, atualmente organizados em três províncias: Brasil Centro-Sul, Brasil Centro-Norte e Brasil Sul-Amazônia, conforme ilustrado na Figura 4, abaixo, extraída do *site* institucional da União Marista do Brasil (UMBRASIL).

Figura 4 – Presença Marista no Brasil



Fonte: UMBRASIL ([2023?]).

Em números, segundo a UMBRASIL (2023), isso significa que, em 2023, a atuação marista no Brasil envolveu 80 cidades, alcançando, através da educação básica, um número aproximado de 96 mil crianças e jovens, além do público atendido pelos centros sociais, universidades, hospitais maristas e outros espaços de missão na região amazônica.

Assim, em comprometimento com a missão originária do instituto e com o objetivo de consolidar a proposta educativa marista em terras brasileiras, a partir de um amplo processo de envolvimento, reflexão e participação de diversos atores, articulados pela UMBRASIL, foi elaborado o Projeto Educativo do Brasil Marista, que sistematizou a concepção de educação marista para o contexto brasileiro e que serviu de estímulo inicial para o desenvolvimento de um conjunto de documentos, políticas, práticas e estruturas, dando visibilidade e evidências da sua implementação em todas as escolas maristas. Entre esses, ganham destaque a Matriz Curricular do Brasil Marista, compreendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a construção do Material Didático e Sistema de Ensino, bem como Políticas e Posicionamentos Institucionais.

Numa perspectiva de crescimento e colaboração entre as unidades administrativas do Brasil Marista para fortalecer a educação básica marista, destaca-se o movimento institucional para a reorganização estrutural, ocorrida em 2023, com a implementação da Rede Integrada de Educação Básica do Brasil Marista, denominada de Marista Brasil, com o objetivo de promover sinergia e complementaridade entre as unidades maristas de educação básica, fortalecendo a missão educativo-evangelizadora, com propostas educacionais inovadoras que tornem a

educação marista reconhecida no cenário nacional, na esteira de quem oferece educação com qualidade e excelência.

3.2 PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA

A Assembleia Internacional da Missão Marista e o 21º Capítulo Geral do Instituto Marista, realizados em 2007 e 2009, respectivamente, fomentou a reflexão sobre a necessidade de desenvolver um projeto educativo que estivesse em conformidade com a missão marista e que fosse flexível o suficiente para se adaptar às diferentes realidades, levando em conta sua diversidade e suas peculiaridades. Partindo desses momentos históricos e políticos do instituto, em nível mundial, a UMBRASIL iniciou a articulação para a elaboração do projeto político-pedagógico-pastoral das escolas maristas, considerando que

[...] a presença marista no Brasil comporta realidades plurais, tanto em âmbito nacional como no das próprias escolas maristas. Essa pluralidade exige a elaboração de políticas e diretrizes educacionais que estejam em conformidade com a missão marista e sejam flexíveis e abertas, de forma a valorizar seus sujeitos, as peculiaridades culturais e regionais e as novas demandas educativas (UMBASIL, 2010, p. 11).

Desde então, deu-se início a uma construção coletiva daquilo que hoje a instituição intitula e reconhece como *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica* (UMBASIL, 2010). A publicação e a implementação desse documento nas escolas maristas marca o início de significativas mudanças nos processos educativos realizados até então, uma vez que, a partir dele, se desdobra um movimento de reestruturação e implementação das matrizes curriculares, embasadas em princípios e valores que constituem a identidade educativo-evangelizadora. Essas construções coletivas no âmbito pedagógico e administrativo promoveram uma atuação colaborativa e compartilhada entre as unidades maristas do Brasil, favorecendo a estruturação da rede Marista Brasil, implementada em 2023.

O Projeto Educativo Marista é constituído de cinco capítulos. O primeiro aborda o projeto educativo no **contexto da missão** educacional, e o segundo apresenta também uma **dimensão contextual**, com informações sobre as trajetórias do Instituto Marista no Brasil. O terceiro capítulo concentra-se na **dimensão conceitual** do projeto, compreendendo seus delineamentos e posicionamentos diante de teorizações e concepções relevantes. Já o quarto capítulo aborda a **dimensão operacional**, tratando das políticas institucionais nas ações,

organização e dinâmica do projeto. Por fim, o quinto capítulo apresenta a **dimensão avaliativa** do Projeto Educativo Marista.

Seguindo essa dinâmica, conforme a UMBRASIL (2010), o projeto exerce duas funções importantes: a primeira é a de orientar as políticas e práticas educativas adotadas pela instituição, enquanto a segunda é a de servir como um valioso instrumento pedagógico, uma vez que se configura como um esboço da formação dos sujeitos da educação. Com isso, se torna uma ferramenta importante para a implementação de um processo educacional consistente e que favoreça a promoção do desenvolvimento integral:

Em relação às práticas educativas, será preciso integrar rigor científico, excelência acadêmica, formação cristã, cultura da solidariedade e da paz, sensibilidade estética, formação política e ética, ação pastoral e consciência planetária, superando-se as dicotomias e barreiras entre as múltiplas dimensões no espaço-tempo escolar. Não se trata de escolher, por exemplo, entre a excelência e o rigor ou a formação cristã, mas sim de ter claro que é necessário integrar essas diversas opções político-pedagógico-pastorais na concepção de escola e em sua gestão (UMBTRASIL, 2010, p. 67).

Nesse sentido, nota-se que essa integração não exige a escolha entre uma dimensão ou outra, como a excelência ou a formação cristã, mas sim a compreensão de que todas essas dimensões precisam ser trabalhadas em conjunto, concebendo práticas educativas que sejam capazes de integrar dimensões múltiplas, que configuram ser espaço-tempo de: escola em pastoral, de investigação e produção de conhecimentos, de criação, de aprendizado político e ético, de construção de projeto de vida, de formação continuada e de avaliação contínua (UMBTRASIL, 2010). Essa compreensão é oriunda da fundação do Instituto Marista, conforme afirmado por Furet (1989, p. 355), quando salienta que “promover a educação de uma criança consiste em dar-lhe todos os meios para alcançar toda a perfeição do seu ser, trata-se de fazer dessa criança um homem por completo”. O Projeto Educativo (UMBTRASIL, 2010, p. 54) recorda que “há, na raiz da educação marista, o conceito de pessoa criada à imagem e semelhança de Deus”, apontando Jesus como modelo de ser humano inteiro e integrado:

Encontramos em Jesus a expressão máxima da pessoa inteira e integrada, a expressão máxima da síntese antropológica e da síntese divina, a síntese de abertura e de diálogo, da acolhida e do respeito às diferenças, da solidariedade e da compaixão, da ternura e do rigor (UMBTRASIL, 2010, p. 54).

Enfim, trata-se de um projeto educativo que remete à inteireza da pessoa, contrapondo-se à visão fragmentada das dimensões que compõem o ser humano e assumindo a concepção de que os sujeitos da educação marista são “inteiros, diversos e diferentes, que se relacionam

com o mundo, com os conhecimentos e saberes a partir de sua inteireza e sua singularidade” (UMBRASIL, 2010, p. 56). Reconhece, também, a educação básica como um direito fundamental, capaz de formar cidadãos éticos, solidários e críticos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O JEITO MARISTA DE EDUCAR AS CRIANÇAS

Nos últimos anos, conforme apresentado no capítulo 2, a Educação Infantil no Brasil tem experimentado avanços no que diz respeito à valorização dessa etapa da educação como um campo específico de conhecimento e prática pedagógica. Essa crescente valorização dialoga com os avanços relacionados às concepções de infância e ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, garantidos na Constituição da República Federativa do Brasil desde 1988. Após esse período, foram implementadas políticas públicas que visam a universalização do acesso à Educação Infantil e sua regulamentação enquanto uma etapa obrigatória da educação básica, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

A partir dessas mudanças, a Educação Infantil passou a ser vista como um espaço de formação integral da criança, devendo contemplar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos sociais, afetivos e culturais. Isso implicou mudanças significativas na prática pedagógica, garantindo espaços de valorização da participação da criança na construção de seu conhecimento e na promoção de aprendizagens e experiências contextualizadas.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010) estabelecem que a Educação Infantil deve ter como objetivo o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças, visando sua formação como cidadãos críticos, participativos e autônomos. Estabelece também que essa deve ser uma educação de qualidade, que considere as dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais da criança. Além disso, contempla a valorização da diversidade cultural e a importância da afetividade e do cuidado na relação com as crianças, salientando que a criança tem direito à participação e ao protagonismo no processo de aprendizagem, considerando princípios éticos, políticos e estéticos, conforme descritos abaixo:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Nessa esteira, em consonância com as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010), a BNCC apresenta os campos de experiência como uma proposta curricular para a Educação Infantil: “os campos de experiência constituem um conjunto de práticas que devem ser vivenciadas pelas crianças ao longo da sua Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 19).

Além disso, é importante ressaltar que as propostas curriculares para a Educação Infantil devem ser guiadas pelos princípios adotados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece a criança como sujeito de direitos e prevê a garantia de condições dignas para o seu desenvolvimento físico, mental, moral e social (Brasil, 1990). Nesse sentido, a Educação Infantil deve ser um espaço que promova a proteção integral e o cuidado. Conforme o ECA (Brasil, 1990, art. 7º),

[...] a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Essa legislação reforça a importância de garantir condições adequadas para o desenvolvimento das crianças, incluindo a Educação Infantil como um espaço fundamental para a formação integral.

Esses e outros referenciais que regem a Educação Infantil no país, juntamente com os referenciais que constituem os princípios e valores do Instituto Marista, servem de base para a constituição do jeito marista de educar as crianças.

O *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica* (UMBRASIL, 2010) é um documento norteador do processo educativo da Educação Infantil nas escolas maristas, visto que firma o compromisso de atender às leis que regem a educação no Brasil sem abrir mão da identidade institucional, imprimindo, no jeito de educar a criança, os traços da dimensão evangelizadora marista. Logo, compreende-se que é um projeto que agrega novos elementos ao que já propõem as políticas educacionais brasileiras.

Um dos principais elementos que marcam o jeito marista de educar a criança é a abordagem dada à formação integral das crianças. Para a educação marista, a Educação Infantil deve contemplar também aspectos como valores, afetividade, espiritualidade e cidadania. Dessa forma, as diretrizes da Educação Infantil marista propõem uma educação integral, que busca formar humanos críticos, autônomos, solidários e responsáveis, assumindo a responsabilidade partilhada de “constituir espaços, saberes e fazeres pedagógicos subsidiados numa pedagogia que respeita as crianças e que busca uma educação valiosa que harmonize fé, cultura e vida” (Rede Marista, 2015, p. 13).

Nessa perspectiva, a *Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista* (UMBRASIL, 2019) afirmam que, por meio de práticas pedagógicas e pastorais, os valores maristas de solidariedade, espírito de família, simplicidade, interculturalidade, presença, espiritualidade e amor ao trabalho podem ser vividos:

Com base nesses valores, um itinerário significativo poderá ser realizado com as crianças, por meio de uma educação evangelizadora que considere a sua realidade, cultura, história pessoal, as relações humanas, a fim de que possam, com o desenvolvimento da sua espiritualidade, solidariedade, espírito de família, simplicidade, interculturalidade, presença e amor ao trabalho, vivenciar experiências de Deus consigo mesmas e com os outros, valorizando a vida comunitária e buscando dar sentido à própria vida (UMBRASIL, 2019, p. 16).

A ênfase dada à vivência da fé cristã é um dos diferenciais da proposta marista para a Educação Infantil. Por se constituir enquanto instituição confessional, a educação da criança inclui o desenvolvimento de atividades que visam a vivência e a compreensão de valores cristãos, tais como a solidariedade, a fraternidade, a justiça e a paz. No entanto, é importante destacar que essas atividades não têm caráter proselitista, ou seja, não têm o objetivo de converter as crianças a uma determinada religião.

Assim, os documentos norteadores indicam que vivenciar o jeito marista de educar a criança da Educação Infantil significa adotar uma pedagogia que se traduz na atitude da escuta, do cuidado, da defesa de direitos, na problematização, no brincar, no fomento da cultura do encontro, no protagonismo e na participação da criança. Trata-se, segundo a *Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista* (UMBRASIL, 2019 p. 29), de conceber um currículo evangelizador que se constitui pela experiência e a reconhece como “uma oportunidade potente e valiosa para provocar o universo sensorial, mental, espiritual e corporal das crianças, convidando assim o corpo e as emoções a fazerem parte do ato de aprender”.

A Educação Infantil marista organiza suas práticas educativas a partir de conceitos fundamentais que servem de base estruturante para o jeito de ser/fazer/estar com as crianças, conforme apresentado na Figura 5, abaixo, e detalhado na sequência.

Figura 5 – Conceitos Fundamentais da Educação Infantil Marista



Fonte: UMBRASIL (2019, p. 19).

- **Crianças e Infâncias:** compreende que “os bebês e as crianças são todos os seres humanos de pouca idade” (UMBRASIL, 2019, p. 19). E, a cada um/uma em sua singularidade, reconhece como lugar teológico, como sujeito potente, protagonista de sua história, construtor de cultura. “As crianças não sabem menos, e sim sabem outra coisa sobre o mundo” (Cohn, 2005 *apud* UMBRASIL, 2019, p. 20). A infância é compreendida como um fenômeno heterogêneo, que se modifica de acordo com o contexto e com cada nova geração. Infância(s), no plural, por considerar a existência de diversos tipos de infâncias. Com base nesses conceitos fundamentais, a educação marista assume um posicionamento de defesa e promoção dos direitos da criança, valorizando e reconhecendo “suas culturas, subjetividades, espiritualidades, tempos, saberes e fazeres e promovendo, ao longo da sua permanência na escola, uma importante experiência de infância” (UMBRASIL, 2019, p. 22);
- **Cuidar e Educar:** considera o cuidar como um procedimento educativo que pressupõe gentileza, atenção e sentido, proporcionando aos bebês e às crianças “espaços educativos que estejam atentos ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades e capacidades e à constituição de sua independência, autonomia e solidariedade” (UMBRASIL, 2019, p. 24). Preconiza práticas pedagógicas interativas, estabelece a construção de vínculos de afeto e confiança, proporciona leitura de mundos (reais e imaginários), respeita a diversidade. “Não se trata de pensar ou falar sobre cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar como é vivido e estruturado em nós mesmos. Não temos cuidado. Somos cuidado”

(Boff, 1999, p. 89). Dessa forma, a educação marista reconhece que a constituição do humano e dos saberes na Educação Infantil ocorre por meio de uma intencionalidade pedagógica que observa, escuta, dialoga e, por isso, reconhece o educador como mediador em constante processo interativo de aprendizagem, em que ensina e aprende, numa atitude de “aproximação com as crianças, na construção e reconstrução de seus saberes” (UMBRASIL, 2019, p. 25).

- **Currículo:** concebido como “um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, os contextos, os valores, as redes de conhecimentos e saberes, as aprendizagens e os sujeitos da educação” (UMBRASIL, 2010, p. 59). A Educação Infantil propõe um currículo aberto no qual existam proposições, mas com muitos espaços abertos e disponíveis para a construção a partir do encontro entre as crianças e seus educadores. Significa uma ação curricular que permanece atenta aos documentos reguladores da Educação Infantil no Brasil, porém é “construída no cotidiano escolar com base nas escolhas, na organização e no planejamento que atribuem sentido para as demandas das crianças”, isto é, trata-se de um “currículo evangelizador constituído pela experiência” (UMBRASIL, 2019, p. 27-29), baseado em valores cristãos, com infinitas possibilidades de transformação, investigação, interação e problematização.
- **Aprendizagem:** compreendida como resultado de um processo que leva em consideração “a aprendizagem não apenas de conteúdos, mas também de relações empáticas conectadas com os valores maristas, na construção de relações sociais amigáveis e democráticas e no desenvolvimento de resiliência” (UMBRASIL, 2019, p. 33). Ou seja, refere-se a aprendizagens conceituais, sociais, emocionais, espirituais etc.
- **Espaçotempos:** faz referência à ideia de que o espaço e o tempo não se dissociam. “As coisas acontecem num espaço e tempo comum, ou seja, por mais que algumas situações estejam no mesmo espaço, se estiverem em tempos diferentes, esse espaço será outro, pois o tempo também é outro” (Barros, 2014, p. 54). Nesse sentido, a escola marista reconhece que os espaçotempos se constituem além das dimensões físicas, alcançando lugares de vivências e aprendizagens que ultrapassam o tempo cronológico e se concretizam em lugares educativo-evangelizadores (UMBRASIL, 2019).

- **Múltiplas Linguagens:** considera que “todo o corpo do bebê e da criança fala e se comunica, por isso, apresenta múltiplas possibilidades de expressão” (UMBRASIL, 2019, p. 36). Inspira-se na proposta das escolas de Reggio Emilia e nas contribuições de Malaguzzi com a teoria/poema das “cem linguagens da criança”:

Pensar as múltiplas linguagens da Educação Infantil é valorizar e enfatizar os modos distintos como os bebês e as crianças pequenas interagem, sentem, exploram, expressam-se e descobrem o mundo (UMBRASIL, 2019, p. 36).

Assim, com base nesses seis conceitos fundamentais, a proposta de Educação Infantil marista organiza suas práticas educativas, posiciona-se diante de questões centrais relacionadas aos seus valores institucionais, fortalece e evidencia os direitos das crianças e aponta caminhos metodológicos para a efetivação do jeito marista de cuidar-educar-evangelizar a criança.

4 A PASTORAL NA ESCOLA MARISTA

O ato de educar é, para muitas congregações religiosas, o meio pelo qual se possibilita a realização da missão institucional. As escolas confessionais católicas assumem as características fundamentais das instituições escolares de qualquer lugar ou classificação administrativa que, com base na LDB (Brasil, 1996), tem como princípio “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Porém, como escola católica, além desses princípios e fins, ela assume a missão de ter como referência a concepção cristã da realidade, promovendo o constante diálogo entre razão e fé:

Na escola católica, além das ferramentas comuns a outras escolas, a razão dialoga com a fé, o que também permite ter acesso a verdades que transcendem os simples dados das ciências empíricas e racionais, abrindo-se à verdade total para responder às questões mais profundas da alma humana que não dizem respeito apenas à realidade imanente (Vaticano, 2022, n. 20).

Para a Igreja, o espaço-tempo escola e a forma de conceber a educação católica carregam em sua natureza características de lugar de encontro e de construção de um percurso educativo de abertura, diálogo e cuidado em vista do bem comum. A escola católica, enquanto sujeito eclesial que é maduro na fé e busca dar testemunho do seguimento de Jesus, “partilha a missão evangelizadora da Igreja e é o lugar privilegiado no qual se realiza a educação cristã” (Vaticano, 2022, n. 39).

Contribuindo para essa missão e buscando representar as instituições católicas nas mais diversas esferas eclesiais e civis, no ano de 2007, com o intuito de articular e representar as Instituições Educacionais Católicas, foi fundada a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC, 2019a, art. 2º), um organismo que, além da representação, atua visando uma educação cristã evangélico-libertadora de excelência, conforme preconiza o seu estatuto:

I. atuar em favor de uma educação de excelência; II. promover a educação cristã evangélico-libertadora, entendida como aquela que visa à formação integral da pessoa humana, sujeito e agente de construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e pacífica, segundo o Evangelho e o ensinamento social da Igreja; III. proclamar a liberdade de ensino consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição da República Federativa do Brasil e nos ensinamentos do magistério eclesial; IV. defender a liberdade de escolha das famílias ao tipo de educação que desejam para os filhos, segundo seus princípios morais, religiosos e pedagógicos; V. promover a pesquisa científica, a extensão social e o desenvolvimento cultural a serviço da vida.

Entre as muitas formas de orientar e subsidiar as escolas confessionais católicas, a ANEC (2019b, p. 11) apresenta a pastoral como integrante das estruturas e dos processos educativo-administrativos das instituições católicas, reconhecendo sua contribuição para a efetivação de um currículo evangelizador, visto que “o princípio de pastoralidade, imbuído de caráter acadêmico e social, caracteriza-se por uma diversidade de iniciativas, destacando-se o cuidado com as pessoas, a responsabilidade pelos processos pedagógicos e administrativos”.

Através da ação de educar, muitos carismas congregacionais ganham expressão e encontram maneiras de se fortalecer e de reconhecer a manifestação e os apelos de Deus na realidade de cada tempo histórico:

Se as instituições educacionais confessionais concretizam o carisma congregacional, a Pastoral Escolar como espaço de evangelização dentro da escola ou universidade é a responsável por dar visibilidade, transmitir e possibilitar a vivência autêntica dos princípios carismáticos; em outras palavras, a pastoral é a oportunidade de encarnar e ampliar o carisma (Junqueira; Leal; Rial, 2021 p. 54).

Todavia, segundo Sandrini (2015), se não for bem pensada e planejada, a missão educativa da pastoral corre o risco de perder eficiência e eficácia. Por isso, o autor reforça a importância do movimento educativo de refletir sobre os objetivos, itinerários e metodologias pastorais. Também salienta que “a prática pastoral será libertadora, se for baseada em uma pedagogia libertadora” (Sandrini, 2015, p. 11). Do contrário, na ausência de metodologia adequada, pode cair no erro de desenvolver uma ação pastoral manipuladora:

Palavras libertadoras carregadas de mãos domesticadoras são um contrassenso. [...] A pastoral da educação é a presença e a ação da Igreja, proclamando e construindo o Reino de Deus no e através do mundo da educação (Sandrini, 2015, p. 11).

Nas escolas confessionais, a existência de um setor de pastoral é tão importante e prioritária quanto a dos setores de orientação educacional e coordenação pedagógica. É irrenunciável para as escolas católicas o cuidado com as dimensões da fé, da religiosidade e do cultivo da solidariedade, dimensões para as quais o Serviço de Pastoral Escolar deve direcionar seus esforços.

A origem do termo “pastoral” está na palavra pastor, remetendo à ideia de proteção e cuidado: “Pastoral remete-se ao modo providente e cuidadoso de como Deus guiou o seu povo ao longo da história da salvação” (ANEC, 2019b, p. 13). Nesse sentido, a imagem do pastor é frequentemente utilizada na bíblia para ilustrar a relação de Deus com o seu povo. Em algumas passagens do Antigo Testamento, por exemplo em Jeremias 23:1-4, os profetas são comparados

aos pastores e o povo, às ovelhas. Já no Novo Testamento, Jesus é apresentado como o Bom Pastor que cuida das suas ovelhas (João 10: 11-16). Aquele que guia, orienta, alimenta e protege, fazendo com que as ovelhas se sintam seguras. Assim, a imagem do pastor que cuida e conduz é fundamental para compreender a relação de Deus e seu povo, bem como o significado atribuído à nomenclatura “pastoralista”.

Com base nessa figura de linguagem, observa-se que cuidar e conduzir são os dois grandes princípios dos processos pastorais:

O termo cuidar tem origem em duas palavras latinas: *cogitare* e *coera*. *Cogitare* remete a conceber, pensar, mover com. *Coera* diz respeito a curar e vigiar. Tanto cuidar como conduzir relacionam-se aos processos essenciais do viver e, por isso, a movimentos essenciais da ação educativa, de modo especial nos ambientes em que há intencionalidade. Interessante notar, por essa via, que pastoral, em sua acepção etimológica se relaciona ao ato de conhecer, bem como de gestar e gerir. Há, por assim dizer, uma relação necessária e intrínseca entre educação, gestão e pastoral (ANEC, 2019b, p. 15).

As diretrizes para a Pastoral Escolar nas escolas maristas, partindo dessa ideia, das orientações da Igreja e do espírito fundacional, apresentam um jeito próprio de conceber a identidade pastoral em suas escolas. A Política Institucional Marista *Serviço de Pastoral: Identidade, Metodologia e Compromissos*, publicada em 2018, recorda que a dimensão pastoral no instituto é vocação e opção, uma vez que se trata do “cuidado com as pessoas, com a natureza, com a sociedade, pois tem consciência e convicção de que a ação pastoral é um modo de ser e de viver sua missão” (Rede Marista, 2018, p. 23).

Em continuidade a essa afirmação, o documento apresenta enquanto finalidade do Serviço de Pastoral Escolar o cultivo da dimensão espiritual na/das pessoas e a experiência da fé cristã. Nessa perspectiva, descreve que o objeto de atuação do Serviço de Pastoral Escolar é “o fenômeno da espiritualidade, cuja natureza é a relação das pessoas consigo, com o outro, com Deus e com a casa comum” (Rede Marista, 2018, p. 25). Para responder a essa finalidade, a Pastoral Marista organiza seus projetos e processos, assumindo oito compromissos fundamentais: 1. Propor a espiritualidade cristã; 2. Desenvolver formação integral; 3. Fomentar a cultura do encontro; 4. Atuar com protagonismo e participação; 5. Acompanhar; 6. Agir organizada e articuladamente; 7. Planejar participativamente; 8. Defender e promover os direitos humanos.

Através desses compromissos, a Pastoral Marista vive seu princípio existencial de cuidar e proteger a vida em todas as suas dimensões, constituindo-se para as escolas da Rede como uma “instância vital para dinamizar a ação evangelizadora, encarnada na realidade”

(UMBRASIL, 2016, p. 41). Essa compreensão é contemplada no *Regimento da Rede Integrada de Educação Básica do Brasil Marista* (2023, art. 39)¹: “a Rede Integrada deve garantir o posicionamento pastoral, evangelizador e de solidariedade em todas as suas estratégias, estruturas e processos”.

4.1 O SERVIÇO DE PASTORAL COMO INTEGRANTE DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA MARISTA

O Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino da Rede Marista, no art. 2º, Parágrafo Único, afirma que, “como Instituição Católica, a Instituição Marista insere-se na pastoral da Igreja assumindo um compromisso social e eclesial, sendo um centro de claro e explícito serviço evangélico à comunidade” (Brasil Marista, 2023, art. 2º). Salienta também a opção por uma abordagem educativa herdada de Marcelino Champagnat, na qual o amor às crianças e aos jovens é o princípio fundamental. O fundador reforçava que, para educar uma criança e um jovem, é preciso, antes de tudo, amá-los (Furet, 1989). Diante disso, a composição da estrutura organizacional das escolas maristas considera o Serviço de Pastoral Escolar como um pilar importante para a concretização de um projeto pedagógico-pastoral com práticas que colaborem para a efetivação desse princípio fundamental movido pelo cuidado e pelo amor aos sujeitos da educação.

Nessa perspectiva, a organização administrativo-pedagógica de cada unidade é constituída pela direção e por quatro importantes serviços: Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Pastoral Escolar e Coordenação de Turno. Juntos, esses serviços compõem o Conselho Técnico-Administrativo-Pedagógico (CTAP) e atuam de forma colegiada e articulada na gestão dos processos administrativos e pedagógico-pastorais, de acordo com a missão institucional.

A presença da Pastoral Escolar como integrante da estrutura organizacional da escola representa um importante diferencial da ação pastoral nas escolas maristas. Em alguns espaços de educação confessional católica, a Pastoral Escolar é um serviço essencial, porém não assume lugar estratégico no organograma da instituição, correndo o risco de agir de modo desarticulado com o todo da proposta pedagógica, ocasionando o enfraquecimento da identidade pastoral, visto que “a identidade aparecerá sem dúvidas nos ideais e opções fundamentais que regem a escola como um todo” (Anjos; Itoz; Junqueira, 2015, p. 99).

¹ Documento interno de 2023 intitulado *Regimento da Rede Integrada de Educação Básica do Brasil Marista*.

Fazer parte da estrutura administrativa e pedagógica da escola possibilita à pastoral um olhar macro para a realidade local e para as exigências práticas de um currículo evangelizador, bem como favorece a possibilidade de identificar e alertar para processos que estejam em desacordo com a missão institucional. Conforme salienta Sandrini (2015, p. 64), a Pastoral Escolar precisa “ver as partes a partir do todo e igualmente ver o todo na parte, numa visão mais analítica, mais sistêmica”. O autor aponta para a necessidade de uma pastoral que saiba agir de forma orgânica e transdisciplinar. Sberga (2021, p. 69) endossa a ideia de que é preciso projetar uma escola em pastoral que, com métodos ativos e linguagem apropriada, tome decisões que potencializam os sujeitos para a construção de um projeto de vida com opções baseadas na ética, na verdade e na justiça: “Quando esse conjunto orgânico se insere nas estruturas educacionais, ele se torna fermento evangélico que fundamenta a vivência cristã da instituição, fecundando assim a evangelização na escola católica”.

Nesse sentido, nas escolas maristas, ao constituir o CTAP da unidade, a Pastoral Escolar assume lugar estratégico e privilegiado para tomada de decisões, contribuindo para processos de gestão que dialoguem com os princípios e valores da confissão católica e carismática marista, bem como com a formação de pessoas para tornar a missão institucional conhecida, fomentando o compromisso com a vivência do espírito de família, de acordo com o que lhe compete enquanto membro do conselho.

A ação pastoral marista assume, no cotidiano da vida escolar, atribuições que vão além da perspectiva catequética e celebrativa, buscando estar atenta a todos os processos do currículo, que, nessa concepção educativa, se define como currículo evangelizador. Na descrição do que orienta o Regimento Escolar para a atuação do Serviço de Pastoral, estão apresentadas funções como coordenar, implementar e acompanhar o plano de pastoral; proporcionar experiências de cultivo da fé e de vivência do carisma marista; capacitar educadores e envolver a comunidade escolar no processo educativo-pastoral; favorecer o diálogo com outras crenças; e assessorar a coordenação pedagógica quanto aos componentes curriculares. Além dessas atribuições, citadas de forma sucinta, talvez o que melhor define a inserção da Pastoral Escolar na estrutura organizacional da escola marista é a responsabilidade de participar da elaboração, execução e avaliação do projeto educativo (Brasil Marista, 2023)².

Dessa forma, a estrutura organizacional da escola marista possibilita que a Pastoral Escolar evangelize de maneira tanto explícita quanto implícita, a partir de processos que valorizem a identidade institucional e sua dimensão confessional, com oportunidade de

² Documento interno de 2023 intitulado *Regimento da Rede Integrada de Educação Básica do Brasil Marista*.

participação na elaboração de políticas, no desenvolvimento de práticas formativas e na avaliação do processo educativo de um currículo evangelizador.

4.2 CONCEPÇÃO DE COTIDIANO E EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO PASTORAL NO ESPAÇOTEMPO DA ESCOLA MARISTA

No contexto da educação, no espaçotempo da escola marista, a concepção de *cotidiano e experiência* é fundamental para a compreensão e a prática do processo de ensino e aprendizagem. A educação não pode ser vista como algo isolado da vida cotidiana dos estudantes, mas sim como uma parte integrante da sua experiência de mundo. Assim, pensar a experiência cotidiana como fonte das aprendizagens é “assumi-la como *modus operandi* da prática educativo-evangelizadora com as crianças” (UMBRASIL, 2019, p. 54). Significa reconhecer que é no simples e ordinário da vida que as crianças fazem experiências significativas que favorecem o desenvolvimento infantil em todos os aspectos. Dessa forma, os elementos e conceitos de cotidiano e experiência estão intimamente imbricados com a prática pedagógica realizada com as crianças; logo, assumem lugar de importância para a concepção de prática pastoral, definida nos documentos maristas como “prática pedagógico-pastoral”.

Em todos os processos educativos, uma compreensão ampliada da experiência ajuda a construir práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Ao considerar as subjetividades, emoções e afetividades dos estudantes, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, que valorize as diferentes formas de se relacionar com o mundo. No espaçotempo marista, experiência implica encontro e relação “sentida e vivida pelas crianças nos toques, olhares, gestos, interioridades, construções ou transformações de materiais, indagações, perguntas, curiosidades etc., isto é, na integralidade da pessoa” (UMBRASIL, 2019, p. 54). Além disso, essa compreensão ampliada da experiência alerta para a importância do diálogo e da troca de saberes, já que cada indivíduo tem sua própria perspectiva sobre o mundo. Assim, a educação da criança passa a ser vista como um processo de construção compartilhada de novos conhecimentos, que envolve a escuta atenta e respeitosa das diferentes vozes.

Segundo Bondía (2015), a experiência não pode ser vista como algo simplesmente objetivo, já que ela envolve subjetividades, emoções, afetividades e histórias pessoais. A experiência é um processo complexo, que envolve uma relação com o mundo e com os outros, e é construída a partir de uma perspectiva única e pessoal. Para o autor, a experiência é algo

que ultrapassa a mera compreensão racional do mundo, sendo também formada por elementos subjetivos que envolvem o corpo, a afetividade e a sensibilidade. O autor reforça que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 4). Dessa forma, a experiência é um processo que está sempre em construção, e é influenciada por diversos fatores, como a cultura, a história pessoal, as relações sociais e a subjetividade. Para a Educação Infantil marista:

A experiência mobiliza emoções, curiosidades, pensamentos, que acabam alterando nosso modo de ser e agir. Nesse sentido, a experiência na Educação Infantil é fundamental, pois potencializa as capacidades sensoriais, corporais e simbólicas das crianças, qualificando seus repertórios criativos e favorecendo a construção do conhecimento e o cultivo da espiritualidade (UMBRASIL, 2019, p. 55).

Além disso, Bondía (2002) destaca que a experiência não é algo que pode ser totalmente comunicado ou transmitido para outras pessoas, já que cada indivíduo vive suas próprias experiências de forma única e pessoal. Porém, a experiência pode ser compartilhada e dialogada, de modo que as pessoas possam se aproximar e compreender as experiências dos outros.

Bondía (2002) e a autora Ciavatta (2015) apresentam contribuições importantes para uma reflexão sobre o conceito de experiência. Enquanto Bondía (2002) propõe uma compreensão ampliada da experiência como um processo contínuo e subjetivo, Ciavatta (2015) aborda a importância da experiência na construção da história, da memória e do trabalho. No capítulo *A história do conceito de experiência*, do livro *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*, a autora defende a ideia de que a experiência é um elemento fundamental na construção da identidade individual e coletiva, pois é a partir das vivências e do contato com o mundo que os indivíduos constroem seus conhecimentos e suas representações sobre a realidade.

Assim, ambos defendem que a experiência não é um fenômeno isolado, mas sim um processo subjetivo que envolve as emoções, os afetos e as vivências pessoais. Nesse sentido, a experiência pode ser vista como um elemento central na construção da história e da memória, já que é a partir das vivências e dos relatos que os indivíduos constroem suas narrativas e representações sobre o mundo. Ambos provocam para a reflexão sobre a importância da experiência na construção do conhecimento e da identidade individual e coletiva. A partir de abordagens diferentes, ambos propõem uma compreensão ampliada da experiência, que leva em conta a subjetividade, as emoções e as vivências pessoais como elementos fundamentais na construção do mundo.

Em consonância com essas compreensões, a *Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista* (UMBRASIL, 2019, p. 91), na perspectiva do currículo, salienta:

Com base na experiência das crianças, as relações sociais, os espaços, as materialidades e os tempos são dimensões fundamentais, pois oferecem o fundamento de onde emerge o currículo. As aprendizagens das crianças acontecem a todo momento, portanto, quanto mais rica e interessante for a experiência e a vida delas no dia a dia da escola, mais elas terão oportunidades de aprender sobre si mesmas.

Nesse sentido, o cotidiano revela importantes, diversas e diferentes situações de aprendizagens que precisam ser escutadas e observadas. Para Pais (2003), sociólogo que se dedica ao estudo do cotidiano e das formas como as pessoas constroem suas identidades e subjetividades no dia a dia, o cotidiano é um espaço privilegiado de construção de experiências e de subjetividades, e é a partir das práticas cotidianas que os indivíduos constroem suas representações sobre si mesmos e sobre o mundo. O autor afirma que o cotidiano é um lugar de construção de sociabilidades, sendo a partir dessa relação que os indivíduos constroem suas identidades e seus pertencimentos sociais. Ele destaca a importância das práticas cotidianas, como o trabalho, a alimentação, as atividades de lazer, entre outras, como elementos fundamentais na construção da subjetividade:

No cotidiano nada se passa que fuja à ordem na rotina [...] o que se passa no cotidiano é a rotina e a ideia de rotina expressa no hábito de fazer as coisas. É certo que, considerando do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o cotidiano manifesta-se como campo das ritualidades (Pais, 2003, p. 28).

A rotina é, portanto, a expressão do hábito de fazer as coisas de determinada maneira. Ao considerar o cotidiano a partir de sua regularidade, normatividade e repetitividade, pode-se enxergá-lo como um campo das ritualidades. Ao perceber o cotidiano como campo das ritualidades, pode-se entender melhor como a rotina se estabelece. Os rituais dão a sensação de segurança e estabilidade. No entanto, é importante lembrar que o cotidiano não é algo imutável. Ele pode ser transformado e renovado, desde que se tenha a capacidade de enxergar novas possibilidades e experimentar novas formas de fazer as coisas.

Na Educação Infantil, o cotidiano é entendido como um espaço que contribui para o desenvolvimento das crianças, permitindo que elas compreendam as práticas sociais que envolvem as atividades alcançadas, bem como as normas e regras que as regem. As atividades que compõem a rotina da criança nas escolas devem ser intuitivas, buscando explorar as diferentes dimensões do cotidiano, a fim de proporcionar experiências para o desenvolvimento

da criança. O conceito de cotidiano é relevante para pensar a educação das crianças, na medida em que a rotina e as práticas do dia a dia são fundamentais para o desenvolvimento infantil. A partir das rotinas, as crianças constroem significados sobre si mesmas, sobre as outras pessoas e sobre o mundo que as cerca. Dessa forma, “ao planejar as atividades cotidianas, é muito importante que o professor compreenda que são essas pequenas ações do dia a dia que possibilitam às crianças independência pessoal e colaboração social” (UMBRASIL, 2019, p. 92).

Para Pais (2003), é importante que as práticas cotidianas na Educação Infantil sejam pensadas de forma intencional, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Isso inclui a organização do espaço, a rotina diária, as atividades propostas e o papel do educador no processo, considerando a subjetividade das crianças, suas diferentes formas de expressão, suas singularidades, seus contextos e suas culturas. Isso implica criar um ambiente acolhedor e afetivo, que proporcione segurança e confiança para que as crianças possam se expressar e se desenvolver. Assim, Pais (2003) propõe olhar para o cotidiano de uma forma mais atenta e crítica, a fim de identificar as rotinas que aprisionam e as possibilidades de mudança que podem ser exploradas, enriquecendo as experiências e explorando novos horizontes.

Para a educação marista e sua perspectiva evangelizadora, os conceitos de experiência e cotidiano são fundamentais para a construção de conhecimentos significativos e transformadores, que proporcionem às crianças a relação consigo, com o outro e com o transcendente. A partir da valorização das experiências cotidianas e da reflexão crítica sobre essas experiências, é possível construir uma educação que seja potente e que contribua para a transformação da sociedade. Nesse sentido, a valorização e a reflexão crítica sobre as experiências cotidianas proporcionadas pela Pastoral Escolar para/com as crianças da Educação Infantil marista se constituem em um movimento necessário para compreender as contribuições práticas para a efetivação da educação integral e do currículo evangelizador marista, perspectiva que tem sua abordagem complementada no tópico a seguir.

4.3 A PASTORAL ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS INFÂNCIAS MARISTAS

Conforme vimos em capítulos anteriores, a formação integral, ao longo da história, foi compreendida muitas vezes na perspectiva do tempo integral. É claro que uma formação

integral pressupõe tempo para ensino, construção do conhecimento, vivência e experiência dos estudantes. No entanto, mais do que isso, ela requer a integração e a articulação das dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, segundo teóricos abordados na seção anterior.

Ao analisar os documentos norteadores da Pastoral Escolar Marista, percebe-se que, durante muito tempo, a ação pastoral com as infâncias aparece de forma implícita e que poucos materiais são voltados para a atuação pastoral com a criança. A partir de 2015, é notável uma preocupação do Brasil Marista para dar respostas às necessidades de uso de linguagem e metodologia apropriadas para a atuação pastoral com as crianças. A abordagem da educação integral marista valoriza as infâncias como períodos cruciais no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, cada criança é vista como um ser único, dotado de potencialidades a serem cultivadas e respeitadas. A educação marista busca promover um ambiente acolhedor e inclusivo, onde as crianças se sintam seguras para explorar, aprender e crescer.

Apesar da ausência de subsídios pastorais para o desenvolvimento da Pastoral Escolar na realidade das infâncias, a proposta educativa marista, desde a sua fundação, considera a dimensão integral da criança – concepção que compreende também a espiritualidade e o amadurecimento na fé. Esse aspecto é exposto na descrição histórica da origem da educação marista e de seus princípios, que remetem “à visão integral do sujeito, com sua afetividade, sociabilidade, racionalidade e transcendência” (UMBRASIL, 2019, p. 16). Portanto, além das dimensões acima mencionadas, a dimensão da espiritualidade ganha sentido e torna-se o lócus da identidade e da concepção de educação marista integral.

A infância é vista como um tempo de descobertas, brincadeiras e aprendizado, quando a curiosidade é incentivada, e a imaginação é estimulada. A educação integral marista reconhece a importância de uma abordagem holística, que valoriza o desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também físico, emocional, cultural, social e espiritual das crianças.

O Centro de Referência de Educação Integral (CREI, 2019b, p. 16), acerca da concepção de educação integral, afirma que “a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões”. Para isso, salienta a importância de se constituir como um “projeto coletivo compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais” (CREI, 2019b, p. 16). Trata-se de uma concepção que identifica potencial educativo nos lugares, nas pessoas e em situações diversas.

O CREI (2019b, p. 33) aponta como desafio da educação integral para as infâncias a necessidade de aproximação com as culturas infantis, reforçando que

[...] essa aproximação poderia contribuir para se questionar a uniformidade de um “modelo escolar”, para reconhecer a criança em suas especificidades e linguagens e ainda para acolher as diferenças, promovendo a igualdade.

Ao promover um ambiente acolhedor, inclusivo e holístico, busca-se proporcionar às crianças as ferramentas necessárias para que se tornem adultos responsáveis, éticos e comprometidos com o bem-estar de si mesmos e da sociedade. Freire (1981) salienta a importância de dar oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos, na liberdade do ser.

Nessa perspectiva, o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010, p. 17) compreende que a educação integral “requer ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividades, nos modos de ser sujeito, em sua integralidade e inteireza (corpo, mente, coração e espírito)”. Trata-se de uma formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e espiritual, que busca alcançar a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, para além da racionalidade ou cognição, assumindo-se como uma proposta educativa de formação integral por natureza (UMBRASIL, 2021). As crianças são encorajadas a desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e colaboração, através de atividades que promovam a cooperação e o trabalho em equipe. Além disso, são oferecidos espaços para expressão artística, cultural e esportiva, proporcionando oportunidades para que as crianças explorem seus interesses e talentos.

Ao contrário das concepções que levam em consideração para a constituição da inteireza do ser humano apenas as dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural, a concepção marista de integralidade considera, nas diferentes dimensões que constituem a pessoa, também a dimensão espiritual, reconhecendo a “integralidade e a inteireza dos sujeitos da educação em um movimento que harmoniza fé, cultura e vida” (UMBRASIL, 2010, p. 43). Esse é um dos aspectos importantes e identitários da proposta educativa marista para as infâncias.

A afirmação de que o objeto de atuação do Serviço de Pastoral Escolar Marista é “o fenômeno da espiritualidade, cuja natureza é a relação das pessoas consigo, com o outro, com Deus e com a casa comum” (Rede Marista, 2018, p. 25), agrega-se à reflexão de Zorzan (2009, p. 61), que considera que “a ampliação da consciência espiritual é o desafio lançado às nossas instituições educativas, se desejarmos o desenvolvimento integral dos seres humanos”. Dadas a importância e a centralidade da espiritualidade para a proposta educativa marista e a atuação pastoral, é válido dedicar alguns parágrafos para abordar, de maneira sucinta, o tema da espiritualidade, tendo em vista sua relevância enquanto objeto da atuação pastoral.

A compreensão da espiritualidade abrange uma concepção de unidade e inteireza. Boff (2001) apresenta a espiritualidade como a dimensão humana do profundo. O autor afirma que o movimento de trazer à tona questões fundamentais e captar a profundidade do mundo, de si mesmo e de cada coisa constitui o que é chamado de espiritualidade.

O termo “espiritualidade” vem da palavra “espírito”, cuja raiz etimológica vem do latim *spiritus*, significando “respiração” ou “sopro”. Em hebraico, espírito é *ruah*, sopro de vida, impulso, vigor. Zohar e Marshall (2002, p. 18) afirmam que a inteligência humana é completada pela inteligência espiritual, isto é, pelo Quociente Espiritual (QS):

Refiro-me à inteligência com que abordamos e solucionamos problemas de sentido de valor, a inteligência com a qual podemos pôr nossos atos e nossa vida em um contexto mais amplo, mais rico, mais gerador de sentido, a inteligência com a qual podemos avaliar que um curso de ação ou caminho na vida faz mais sentido do que outro. O Quociente Espiritual (QS) é a fundação necessária para o funcionamento eficiente do QI [Quociente de Inteligência] e do QE [Quociente Emocional]. É a nossa inteligência final.

Perissé (2022, p. 24) complementa essa concepção apresentando a alma como fonte espiritual da inteligência:

Percebemos que nossa alma, sempre conjugada com o corpo e comendo com ele uma só realidade pessoal, possui duas forças: a inteligência e a vontade. Se adotarmos uma visão estritamente materialista, nosso cérebro será visto como o único responsável pela inteligência. Considerando, porém, a alma como fonte espiritual da inteligência, o cérebro atua como colaborador indispensável de nossa atividade intelectual.

Em sintonia com essas concepções e posicionando-se a favor de uma visão cristã do sujeito, o documento *Pastoral das infâncias: identidade, sentidos e caminhos* (Rede Marista, 2019) aponta o cultivo da espiritualidade como meio que contribui, também, para ajudar a criança no desenvolvimento da inteligência emocional. Esse cuidado remete à dimensão singular da criança, propiciando meios para o conhecimento pessoal e a sensibilidade para o mundo e a realidade em que está inserida.

Zorzan (2009, p. 68) reforça que atentar para a dimensão da espiritualidade na educação significa “investir na formação da intersubjetividade e da subjetividade humana nas relações”, aproximando a racionalidade da interioridade, promovendo vivências individuais e coletivas. Nessa mesma perspectiva, a proposta educativa marista para as infâncias se desafia a proporcionar “momentos que levem a contemplar a vida e criem rotina e necessidade de cultivo pessoal e grupal” (Rede, 2019, p. 25). Acreditando que a criança é sensível e aberta ao cultivo

da interioridade e espiritualidade, a ação pastoral marista com as crianças no espaçotempo da Educação Infantil propõe iniciativas que insiram no cotidiano escolar possibilidades de vivências significativas de conexão com o “eu, o outro, o todo”.

A *Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista* (UMBRASIL, 2019) considera a educação como lugar onde os valores maristas ganham concretude e podem ser vividos com as crianças. Por isso, convoca todos os envolvidos no processo educativo da criança a elaborar projetos pedagógico-pastorais criativos e significativos, para que os valores sejam experienciados e desenvolvidos no cotidiano escolar:

Inspirada em São Marcelino Champagnat, temos a educação evangelizadora marista, que parte do anseio e da necessidade de proporcionar às crianças um itinerário formativo que desenvolva a abertura e a sensibilidade ao sagrado. Ela pauta-se no desenvolvimento das potencialidades humanas por meio dos valores, do diálogo ecumênico, inter-religioso e com os não crentes, bem como no testemunho dos que convivem com as crianças nos diversos espaçostempos, entre eles, o educativo (UMBRASIL, 2019, p. 14).

Para contribuir com a efetivação desse currículo evangelizador, a Pastoral Escolar, em sua atuação com as crianças, orienta um planejamento que leve em consideração os sete caminhos propostos pelo documento *Pastoral das infâncias: identidade, sentidos e caminhos* (Rede Marista, 2019): 1. cultivo da espiritualidade; 2. desenvolvimento integral; 3. defesa e promoção de direitos; 4. acompanhamento com proximidade e ternura; 5. envolvimento e participação; 6. grupo das infâncias maristas; 7. representação simbólica. As orientações presentes nesse documento norteador para a pastoral com as infâncias apontam também para o reconhecimento da criança como lugar teológico, para a utilização de uma metodologia experiencial e para o diálogo com a linguagem da criança.

Reconhecer a criança como lugar teológico é acreditar que Deus se revela através dela: “A fé cristã reconhece na criança o rosto, a voz, a ternura, a ação de Deus” (Rede Marista, 2019, p. 17). Essa concepção leva o Serviço de Pastoral Escolar a organizar sua ação partindo da realidade da criança, numa postura de quem aprende com a criança um jeito diferente de se relacionar com Deus. Na opção por uma metodologia experiencial, a Pastoral Escolar marista reconhece a importância de proporcionar às crianças vivências significativas de fé-vida: “O diferencial da opção metodológica experiencial é que a criança é referencial e ponto de partida. Ela é o sujeito capaz de criar, decidir, inventar, experimentar...” (Rede Marista, 2019 p. 19). Esse diferencial apresenta-se como o desenho e o desafio de uma pastoral encarnada na realidade das infâncias.

Por fim, mas não menos importante, o documento aponta para a necessidade de uma pastoral que saiba dialogar com a criança a partir das múltiplas linguagens que constituem o universo infantil, salientando que, através das mais diversas formas de se comunicar, as crianças “atribuem significados à inter-relação que estabelecem com o meio, com o outro e com o transcendente” (Rede Marista, 2019, p. 20). Essa concepção referente às linguagens é inspirada também nas contribuições de Faria (2007, p. 278):

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas.

Os principais documentos maristas que orientam a atuação pastoral com as crianças a colocam em lugar de interação com os processos educativos, denominados “educativo-evangelizadores”. Por isso, afirmam:

Nos processos educativo-evangelizadores desenvolvidos com as crianças, a pastoral compõe, com a dinâmica pedagógica, um espaço-tempo fundamental. Se, por um lado, as teorias pedagógicas possibilitam um conhecimento sobre os processos de aprendizagem da criança e do universo infantil, por outro, a pastoral alimenta esses processos à luz da fé. Tudo é formativo, gerando um profundo e autêntico ecossistema educativo-evangelizador (UMBRASIL, 2016, p. 41).

Trata-se de um percurso educativo no qual a pastoral é extremamente relevante e complementar a toda dinâmica pedagógica concebida para/com a criança. Ou seja, a pastoral compõe os processos que vão além de atividades pedagógicas e configuram-se em um jeito de ser, de se organizar, de vivenciar o todo do cotidiano educativo, numa perspectiva evangelizadora.

5 METODOLOGIA

Metodologia é uma composição das palavras *meta* (através de) e *odós* (caminhos). Para Sandrini (2015, p. 201), “metodologia é o conjunto de aspectos de um caminho que contempla um ponto de partida, elementos do trajeto, meios utilizados e o ponto de chegada”. Nesse sentido, este capítulo apresenta a metodologia utilizada para alcançar os objetivos estabelecidos e apontar respostas ao problema da pesquisa: **como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora?**

Para descrever o percurso metodológico adotado, a primeira seção aprofunda a **metodologia utilizada**, seguida da apresentação do **lugar e dos sujeitos da pesquisa**, dos **instrumentos metodológicos** utilizados, bem como do destaque à pesquisa concebida a partir dos **parâmetros éticos**, e, por fim, há o então percurso descrito na organização do **cronograma** da pesquisa.

Esta pesquisa adotou a abordagem de método misto, integrando dados quantitativos e qualitativos. Serão incorporados aspectos identificados nas diferentes análises decorrentes dos dados coletados, respeitando, ao mesmo tempo, a prioridade de cada forma de análise, dependendo das características e do contexto específico dos dados em questão. A pesquisa de método misto é amplamente reconhecida por sua capacidade de fornecer uma compreensão mais completa dos fenômenos de pesquisa. Conforme sugerido por Creswell (2010), a pesquisa de método misto não se limita a simplesmente coletar e mesclar dados quantitativos e qualitativos, mas também envolve uma integração cuidadosa com esses dados em todas as fases do processo de pesquisa. O autor propõe um modelo de pesquisa de método misto que inclui *design*, coleta, análise e interpretação integrada dos dois tipos de dados, de modo a criar uma compreensão mais profunda e rica do fenômeno estudado.

A pesquisa quantitativa é uma abordagem metodológica fundamental nas ciências sociais, caracterizada pela coleta e análise de dados numéricos, com o objetivo de identificar padrões, relações e tendências. Seguindo os preceitos de Creswell (2010), uma pesquisa quantitativa é delineada por sua ênfase na mensuração precisa e na aplicação de técnicas estatísticas robustas para analisar dados. De acordo com Babbie (2016), essa metodologia busca a objetividade e a replicabilidade, por meio da quantificação de preferências sociais, permitindo a formulação de generalizações confiáveis. Além disso, Johnson e Christensen (2017) destacam que uma pesquisa quantitativa oferece uma base sólida para a tomada de decisões informadas

e a elaboração de políticas, uma vez que os resultados são frequentemente expressos em termos de números, fornecendo evidências tangíveis para apoiar medidas e estratégias em diversos campos acadêmicos e profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa quantitativa desempenha um papel essencial na construção do conhecimento científico e na compreensão empírica das complexidades inerentes à sociedade contemporânea. Assim, no escopo quantitativo da pesquisa, considerou-se o universo de 23 escolas maristas, das quais 357 educadores da Educação Infantil responderam a um questionário, do qual se derivou, também, a etapa da pesquisa qualitativa, descrita a seguir.

A pesquisa qualitativa exploratória é um tipo de pesquisa que busca entender um fenômeno ou problema de forma mais ampla, por meio da coleta e análise de dados qualitativos. Pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa é exploratória por natureza, “ela resulta em dados primários porque é realizada com o propósito específico de levantar o problema em pauta” (Malhotra, 2012, p. 113). O objetivo desse tipo de pesquisa é explorar e compreender as experiências e opiniões dos participantes, de forma a obter uma visão mais profunda e rica sobre o tema em questão.

A pesquisa qualitativa exploratória é particularmente útil quando se deseja investigar um problema pouco explorado ou compreender uma situação complexa e multifacetada. Esse tipo de pesquisa é aberto e flexível, permitindo que os participantes expressem livremente suas opiniões e sentimentos, o que pode levar a novas descobertas e *insights* importantes. Além disso, a pesquisa qualitativa exploratória pode ser utilizada em diferentes campos do conhecimento, como educação, psicologia, sociologia, antropologia, entre outros. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa exploratória é uma abordagem valiosa e complementar à pesquisa quantitativa, pois permite uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos observados.

A pesquisa qualitativa proporciona melhor visão e compreensão do problema. Ela explora com poucas ideias preconcebidas sobre o resultado dessa investigação. Além de definir o problema e desenvolver uma abordagem, a pesquisa qualitativa também é apropriada ao enfrentarmos uma situação de incerteza, como quando os resultados conclusivos diferem das expectativas (Malhotra, 2012, p. 113).

Uma pesquisa que pretende se estruturar a partir de uma abordagem qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), precisa considerar que esta é:

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de

campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta dados descritivos, com grande foco no processo, tendo a significação como elemento essencial. Os autores afirmam que esse tipo de pesquisa tem como objetivo “compreender o comportamento e a experiência humana” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 38), procurando entender os processos pelos quais as pessoas constroem e descrevem significados.

A utilização da **análise de conteúdo**, enquanto método de pesquisa, é a opção feita neste projeto para ajudar a compreender o comportamento e a experiência humana, visto ser uma concepção que busca identificar, descrever e interpretar o significado do material de análise, bem como utiliza técnicas, como a codificação e categorização, para identificar padrões, temas e significados, no material analisado, mensurando e avaliando a frequência, a intensidade e a distribuição dos temas identificados. Para tal, foi utilizada como base a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 16), compreendida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fato comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência.

Assim, compreendendo a complexidade e a variedade de aplicações da análise de conteúdo, Bardin (2011) destaca que a técnica de análise de conteúdo é composta desse conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais refinados, que são mantidos a uma grande variedade de “discursos” ou conteúdo. A autora enfatiza que se trata de uma técnica que exige um controle rigoroso do pesquisador sobre o processo interpretativo, para garantir que as cumpram em provas empíricas e não em especulações subjetivas, e requer um rigor metodológico e uma hermenêutica controlada para garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

Nessa perspectiva, considera-se que a metodologia quantitativa e qualitativa do tipo exploratória e a utilização do método de análise de conteúdo são opções adequadas para ajudar a trilhar um percurso direcionado a alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, analisou-se como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil

Marista e sua intencionalidade evangelizadora. Em seus objetivos específicos, a investigação buscou discutir os princípios estruturantes da proposta educativa marista e verificar como educadores compreendem e vivenciam, na prática cotidiana, a intencionalidade evangelizadora da proposta educativa marista. Também, de uso dessa metodologia, buscou-se identificar como as ações e estratégias da Pastoral Escolar se articulam com os demais serviços oferecidos pelas escolas maristas no desenvolvimento de projetos pedagógicos-pastorais para a educação da criança.

5.1 O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerou-se o **lugar** da pesquisa a Rede de Educação Básica **Marista Brasil**, que corresponde a 98 escolas localizadas nos mais diversos lugares do Brasil, sendo 35 delas totalmente gratuitas e dedicadas a atender estudantes em situação de vulnerabilidade social. A Rede de Educação Básica Marista Brasil é dividida em seis regionais (Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília e Recife), uma atuação que alcança, em sua totalidade, aproximadamente, 97 mil estudantes. No entanto, esta dissertação resulta da pesquisa delimitada às escolas que compõem a regional Porto Alegre e ofertaram a Educação Infantil no ano de 2023. Assim, nesta delimitação, o recorte da pesquisa se dará nas escolas com oferta de Educação Infantil, na **província Marista Brasil Sul Amazônia**, que corresponde às escolas maristas presentes em 13 cidades do estado do Rio Grande do Sul, a uma escola no Mato Grosso e à outra no Distrito Federal, integrando atualmente a Rede Marista Brasil. Em números, compreendem-se 24 escolas, das quais cinco são de cunho social e, portanto, gratuitas. Essas serão referenciadas, no decorrer do texto, como “escolas maristas”, independentemente da segmentação entre escolas pagas e escolas sociais.

O grupo que compõe os **sujeitos da pesquisa** é caracterizado por:

- **Educadores:** professores, monitores de aprendizagem, auxiliares e gestores – que atuem na Educação Infantil. Esse público corresponde a, aproximadamente, 400 pessoas, das quais se esperava a participação de 70% do público correspondente, equivalente a 280 participantes;
- **Pastoralistas:** educadores que atuam no serviço de Pastoral Escolar das escolas maristas. Esses sujeitos contribuíram com a pesquisa através da participação em um grupo focal. Efetivou-se a composição de um grupo com a presença de 12

pastoralistas, considerando os diferentes perfis de escolas, por exemplo: território, escolas sociais, escolas pagas, localização e representatividade de gênero.

Importante salientar que, nas escolas maristas, todos os colaboradores são considerados educadores. Logo, o pastoralista também é educador. Porém, no decorrer da análise, utilizaremos “educadores” para o grupo que respondeu ao questionário e “pastoralistas” para a representatividade no grupo focal.

5.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Adotando o procedimento da pesquisa documental, foi feita uma análise dos principais documentos maristas de Educação Básica, na perspectiva institucional e no seu posicionamento no Brasil e no mundo, com enfoque especial e delimitado para a Educação Infantil.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de questionário e grupo focal. A coleta feita, através do questionário, trata-se de um recorte da pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa sobre questões sociais na escola e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil, vinculados ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades da PUCRS, intitulada *Infâncias e Educação da Criança no Brasil Marista*, inscrita no Sistema de Pesquisas da PUCRS (SIPESQ), com n. de projeto 11.246, e reconhecido pela Comissão Científica desde 10 de abril de 2023. A pesquisa pretendeu mapear e analisar as diferentes experiências maristas em relação à educação da criança e à articulação com a prática docente como caminho para a educação de qualidade na infância. Soma-se a esta investigação a análise da dimensão evangelizadora do currículo marista para a Educação Infantil.

Visto que os dados obtidos através do questionário ofereceriam resultados apenas através da ótica do educador e consciente da importância da interação grupal e do processo de discussão para a geração de *insights* qualitativos, **o grupo focal**, constituído de pastoralistas, emerge como um instrumento de pesquisa qualitativa eficaz e relevante para explorar, compreender e interpretar comportamentos sociais, culturais e comportamentais, em profundidade, por meio de diálogos interativos e discussões de grupo. Morgan (1996) enfatizou que a dinâmica de grupo focal desempenha um papel fundamental na obtenção de dados ricos e significativos, permitindo que os pesquisadores explorem e compreendam as complexidades dos estudos científicos.

O grupo focal, um instrumento importante na pesquisa qualitativa exploratória, consiste na condução de discussões em grupo com participantes selecionados, guiadas por um moderador, para explorar suas percepções, opiniões e sentimentos sobre um tema específico. Essa técnica é especialmente valiosa por permitir a interação entre os participantes, o que pode revelar *insights* coletivos, contraditórios ou complementares, que não seriam evidentes em entrevistas individuais.

Na técnica, o moderador desempenha um papel crucial em estimular a discussão, garantindo que todos participem e mantendo o foco no tema. Além disso, a análise dos dados coletados em grupos focais exige uma abordagem cuidadosa para interpretar as nuances das interações e discussões, demandando um olhar atento às dinâmicas grupais e às expressões não verbais. Assim, os grupos focais, dentro da pesquisa qualitativa exploratória, oferecem uma lente rica e multifacetada para aprofundar a compreensão de questões complexas, desvelando camadas de significado que enriquecem significativamente a análise e interpretação dos dados (Minayo, 2016).

Dessa forma, considerando a pertinência do processo de escuta dos pastoralistas, através do grupo focal, e a participação dos educadores que atuam com a Educação Infantil, a partir de questionário respondido via Google Forms, o quadro a seguir resume a efetiva participação dos sujeitos envolvidos por meio da utilização dos instrumentos de pesquisa citados.

Quadro 2 – Sujeitos de pesquisa

| Sujeito – Educadores (professores, monitores de aprendizagem, auxiliares, gestores) | | | |
|--|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Instrumento de coleta de dados | Meta de participação | Participação obtida | N. de questões analisadas |
| Questionário Google Forms | 280 educadores | 353 educadores | 14 |
| Sujeito – Pastoralista | | | |
| Instrumento de coleta de dados | Meta de participação | Participação obtida | Tempo de Discussão |
| Grupo focal | 12 pastoralistas | 12 pastoralistas | Dois encontros (1h30 cada) |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.3 CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

A pesquisa atendeu à Resolução n. 510, de 17 de abril de 2016 (Brasil, 2016), que trata da aplicação de pesquisas nas áreas de ciências sociais. Afirma-se que esta pesquisa se pauta nos princípios éticos embasados no respeito à dignidade e à vida, bem como à promoção da ação livre e consciente dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida a partir da avaliação da comissão científica da Escola de Humanidades (com inscrição no SIPESQ) e do

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/PUCRS), sendo realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de *Stricto Sensu*. Os entrevistados tiveram acesso às informações da pesquisa e aos seus objetivos e foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

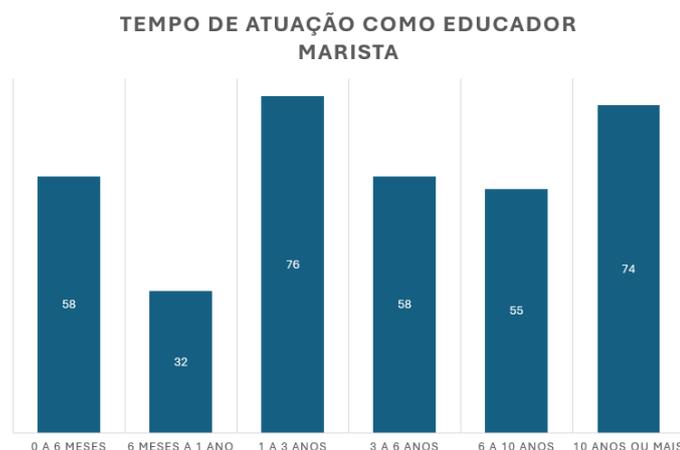
6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa, analisados de acordo com a metodologia estabelecida. Utilizando o questionário qualitativo e as transcrições dos diálogos das reuniões do grupo focal, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo. Esse método envolveu a codificação e categorização das respostas dos participantes, permitindo estruturar, organizar e gerar inferências sobre os conteúdos discutidos.

É importante ressaltar que, durante os anos de 2020 e 2021, o mundo foi afetado pela pandemia de COVID-19, que, ao afetar todas as esferas da sociedade, impactou, também, a formação de educadores e pastoralistas. Segundo Mentges (2022, p. 18), a pandemia de COVID-19 “acelerou, em pelo menos meia década, a transformação digital, provocando mudança de comportamento na forma como as pessoas se relacionam e interagem”. Nesse cenário, muitas escolas provavelmente não tiveram tempo suficiente para realizar todo o percurso necessário de formação continuada, o que pode ter influenciado os resultados e a percepção dos processos relacionados à formação.

Além disso, o grande número de novos educadores e pastoralistas também pode ter afetado as percepções dos respondentes da pesquisa, refletindo na realidade da Educação Infantil Marista, que não está isenta das consequências desse cenário, conforme disposto no quadro a seguir.

Gráfico 1 – Tempo de atuação como educador marista



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em termos gerais, pode-se afirmar que a pesquisa aplicada às escolas de Educação Infantil teve uma boa adesão e participação dos educadores. Importante salientar que o grupo de escolas, mesmo sendo da mesma rede, com processos similares e orientados, apresenta

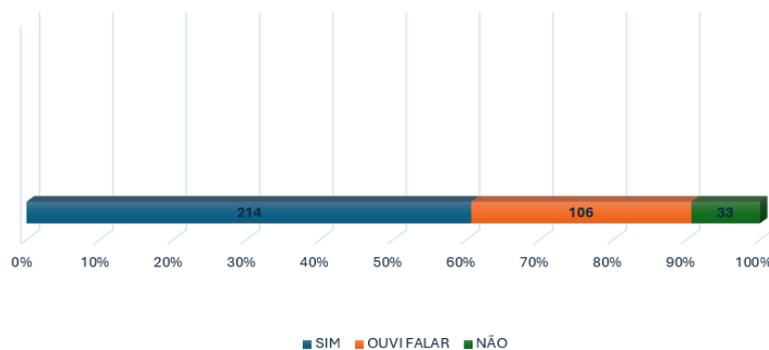
grande diversidade. As escolas estão constituídas em regiões diferentes, seja no interior ou na capital; algumas centenárias, outras fundadas nas últimas décadas. O perfil sociocultural também se apresenta diverso, devido a vários fatores que compõem a comunidade escolar; também há escolas sociais que estão inseridas em comunidades de alta vulnerabilidade e são integralmente gratuitas, além das escolas privadas, cujo acesso se dá a partir do pagamento de mensalidade. No entanto, na presente pesquisa, abordou-se o conjunto das escolas da Província Marista Brasil Sul-Amazônia, que visa, como orientação e processo de rede, à constituição e ao fortalecimento de uma mesma identidade e de uma mesma proposta pedagógica, sendo, no entanto, adaptada a cada realidade.

Educadores e pastoralistas puderam avaliar os elementos essenciais que compõem a identidade educativa, bem como apontar seu nível de conhecimento quanto aos documentos que regem a Educação Infantil Marista e sua proposta evangelizadora.

A pesquisa se reveste de grandes fortalezas. Uma delas é o Projeto Educativo Marista, que expressa um jeito identitário de conceber a Educação Básica. Um documento denso, de qualidade e contemporâneo, de que os educadores foram convidados a apontar os elementos mais relevantes. A partir do projeto educativo, nascem as diretrizes da Educação Infantil e sua interdependência com os processos pastorais. De modo geral, é visível o engajamento de educadores e pastoralistas para conhecer e se aprofundar no documento, que é fonte de inspiração para a prática cotidiana.

Gráfico 2 – Conhecimento do projeto educativo

Você já teve acesso/conhece o Projeto Educativo do Brasil Marista para a Educação Infantil?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao mesmo tempo, alguns desafios são perceptíveis na pesquisa, sendo mais intensos em determinadas regiões, de acordo com o perfil e os cenários locais. Podemos apontar como desafios gerais: a rotatividade do corpo docente, com índices mais elevados em algumas

regiões; as lacunas nos processos pedagógicos-pastorais, igualmente em algumas realidades; e a pouca integração ou compreensão dos processos pedagógicos-pastorais, evidenciando, às vezes, o desconhecimento em como operar tais processos.

Considerando os comentários dos 353 respondentes, fez-se a análise de atributos de coexistência, a partir da intencionalidade dos comentários realizados referentes aos aspectos relevantes da educação marista e sua proposta para a Educação Infantil.

Figura 6 – Aspectos relevantes da educação marista



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Utilizando o agrupamento desses resultados, para a sequência da análise, serão considerados três eixos: (i) **Princípios Educacionais**; (ii) **Evangelização com as Infâncias**; (iii) **Relação Pedagógico-Pastoral**. São eixos interdependentes e articulados que partem da identidade institucional e proposta pedagógica, conectando teoria e prática, na perspectiva de uma educação evangelizadora de qualidade. A figura a seguir expressa a intencionalidade da interdependência entre os eixos.

Figura 7 – Eixos de análise



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quanto ao questionário aplicado aos educadores, a meta de participação estipulada no projeto de pesquisa era de 70% e foi superada, tendo alcançado aproximadamente 89% do público apto à participação. Referente ao grupo focal, com a participação de 12 pastoralistas, alcançamos 100% da participação estipulada, assegurando a representação da diversidade e das realidades que compõem as escolas da rede.

No decorrer da análise, ao fazer referência aos participantes da pesquisa, apresentando suas falas através de citação direta ou indireta, serão utilizadas siglas de referência. Cada educador e pastoralista foi identificado com um número. Dessa forma, garantindo a anonimidade que preveem os procedimentos legais e éticos, serão identificados como disposto a seguir:

Quadro 3 – Siglas para os sujeitos da pesquisa

| Sujeito | Composição da sigla | Exemplo |
|----------------|--------------------------------|----------------|
| Educadores | E (educador) + N. (1 a 353) | E9 |
| Pastoralistas | P (pastoralista) + N. (1 a 12) | P9 |

Fonte: Elaborado pela autora (ano).

6.1 EIXO PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Os princípios educativos maristas demonstram um compromisso profundo com uma visão de educação integral, que transcende a mera transmissão de conhecimento acadêmico para abraçar uma formação humana abrangente, ancorado em valores maristas, tais como simplicidade, amor ao trabalho, solidariedade e presença significativa, que considera o

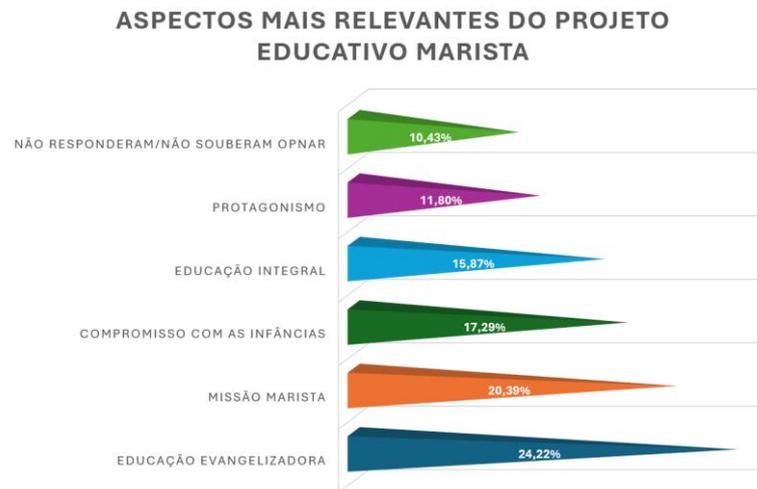
estudante no centro da experiência, visando formar cidadãos íntegros, críticos e capazes de contribuir positivamente para a sociedade (UMBRASIL, 2010).

Os resultados da pesquisa indicam que o sucesso do Projeto Educativo Marista se baseia na implementação efetiva de práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a solução colaborativa de problemas. Além disso, uma característica marcante, nessa proposta, é a capacidade de integrar valores espirituais e éticos ao currículo, criando um ambiente educativo que promova o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade.

Conforme discutido pelos participantes do grupo focal, o Projeto Educativo Marista ressalta a importância de uma educação integral, visando não apenas ao desenvolvimento acadêmico das crianças, mas também ao desenvolvimento espiritual e moral. A abordagem pedagógica busca integrar valores cristãos ao currículo, promovendo a formação de indivíduos conscientes de seu papel enquanto cidadãos e cristãos no mundo.

Ao analisar as questões respondidas por educadores, referente ao Projeto Educativo Marista, constata-se que, somado a respostas como “ética cristã”, “espiritualidade”, “formação humano-cristã” e “escola em pastoral”, o aspecto da dimensão evangelizadora aparece como mais relevante, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Aspectos mais relevantes do Projeto Educativo Marista



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, considerando a proximidade de relação entre os aspectos citados, pode-se afirmar que 24,22% das pessoas que responderam à pesquisa consideram como mais relevante os aspectos que caracterizam a Educação Infantil Marista como uma **Educação Evangelizadora**, que, conforme abordamos no capítulo 4, trata-se da educação que busca dar

testemunho do seguimento de Jesus, “partilha a missão evangelizadora da Igreja e é o lugar privilegiado no qual se realiza a educação cristã” (Vaticano, 2022, n. 39).

O segundo aspecto que mais aparece nas respostas dos educadores, quando perguntados a respeito do projeto educativo, é a **Missão Educativa Marista**, de modo especial, através de citações que fazem referência à história do Instituto Marista e aos valores maristas, com ênfase no valor da solidariedade. Nesse sentido, de acordo com a Congregação para a Educação Católica, é preciso educar para o humanismo solidário. Uma educação

[...] sólida e aberta, que derruba os muros da exclusividade, promovendo a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expandindo o perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha, comunhão (Congregação para a Educação Católica, 2017, n. 10).

O **Compromisso com as Infâncias** foi apontado por 17,29% dos respondentes, seguido por **Educação Integral**, citado por 15,87%. Por fim, pela porcentagem de 11,80% dos educadores, destaca-se o aspecto **Protagonismo**, que, conforme o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010), é um princípio que considera a criança e sua forma de posicionamento no mundo.

Em paralelo ao observado pelos educadores, ao analisar os diálogos realizados pelo grupo focal, é perceptível que a compreensão dos pastoralistas a respeito do projeto educativo vai ao encontro do que a maioria dos educadores apontou como relevante. Aspectos que, conforme P12, resumem-se a partir de três verbos:

Penso em três verbos: 1. Potencializar – acredito que é potencializar a formação integral a partir das dimensões do projeto de vida. 2. Gerar – no sentido de gerar vida a partir do projeto de Jesus. 3. Oportunizar – sobre oportunizar o cultivo e a vivência dos valores maristas (P12).

Em complemento, P9 salienta: “*É esse cuidado com o todo. É com mente, com o corpo, com cognitivo, né? Essa formação integral, então, né?*”.

Segundo Gomes e Ferreira (2022), o autêntico desenvolvimento humano tem como fundamento “um humanismo integral, como o coração da mensagem cristã em âmbito social”. Os autores reforçam que a Igreja está a serviço da pessoa em sua integralidade. Essa visão de humanismo integral, que defende a dignidade humana e a justiça social, dialoga com a perspectiva de educação integral com a qual se compromete a educação evangelizadora. Conforme o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010, p. 36), “a ação educativa marista apresenta dois aspectos: um se refere à evangelização e o outro ao diálogo entre fé e

cultura no seu sentido lato”. Assim, Papa Francisco (2013, n. 182), na Encíclica *Evangelii Gaudium*, reforça que “a tarefa da evangelização implica e exige uma promoção integral de cada ser humano”. O documento *Nos passos de Marcelino Champagnat: Missão Educativa Marista* (Instituto dos Irmãos Maristas, 2023, p. 90) afirma que:

As obras educativas maristas são lugares de aprendizagem, vida, evangelização e inovação. Nelas se ensina as crianças e os jovens a ser competentes para aprender a conhecer, a fazer, a ser, a conviver e a ser agentes de transformação. [...] são ambientes comunitários em que se vive e se transmite a fé, a esperança e o amor, nos quais crianças e jovens iniciam progressivamente a dar resposta ao constante desafio de harmonizar fé, cultura e vida. [...] ajudamos a desenvolver as competências e habilidades de que precisam para participar na sociedade e transformá-la. Favorecemos o convívio e interação, assim como o trabalho colaborativo e corresponsável, e os convidamos a construir um projeto de vida. Desse modo, educamos em tudo o que concerne à liberdade pessoal e ao respeito pelos outros e os animamos a serem protagonistas de sua própria história.

A esses aspectos, agrupam-se a escuta, o diálogo, o cuidado, a promoção de direitos, as pluralidades, o respeito, a participação, a centralidade na criança e a construção de subjetividades. Esses, apesar de serem citados em menor proporção, compõem a expressão dos princípios educativos maristas comprometidos com a educação integral da criança.

Assim, considerando a coocorrência, que permite identificar as conexões entre os termos, percebe-se que os aspectos relacionados à identidade marista, enquanto educativa e evangelizadora, são os mais reconhecidos e valorizados como de grande relevância por um significativo número de participantes da pesquisa. Considerando as respostas dos dois grupos de sujeitos, educadores e pastoralistas, pode-se afirmar que, mesmo sendo diferentes respostas, há uma complementaridade, pois elas se correlacionam, articulam-se e se complementam.

Porém, apesar de 89,57% dos educadores reconhecerem aspectos extremamente relevantes e cruciais dos princípios educativos maristas, é importante considerar que 10,43% manifestaram não conhecer ou não saber opinar, quando questionados sobre o projeto educativo. Se colocarmos esse quantitativo em pesos opostos em uma balança, os 10,43% que desconhecem podem configurar uma parcela de menor impacto. Porém, tendo em vista que o projeto educativo carrega o cerne, os princípios e o propósito da educação marista, essa parcela corre o risco de atuar na contramão dos valores e da missão educativa em questão.

6.2 EIXO EVANGELIZAÇÃO COM AS INFÂNCIAS

Por evangelização, a Rede Marista, iluminada pela encíclica *Evangelii Nuntiandi* n. 19, entende: “chegar a atingir e como que modificar pela força do Evangelho os critérios de julgar, os valores que contam, os centros de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade”. Segundo Brighenti (2018, p.15), “evangelizar não significa conquistar as pessoas para a Igreja, muito menos ‘doutrinar’ ou fazer proselitismo para o catolicismo”. O autor salienta, ainda, que no centro da missão evangelizadora estão o cuidado, a defesa e a promoção da vida.

A vida está na essência da fé cristã. A missão do cristão e a tarefa da evangelização são extensão da missão de Jesus; “eu vim para que todos tenham vida e a tenham em abundância” (Jo 10, 10). Para responder aos novos desafios, hoje, apresenta-se o imperativo de uma evangelização integral e integradora. Integral no sentido de abarcar a pessoa inteira e todas as pessoas, incluída a obra da Criação (Brighenti, 2018, p. 31).

Na dimensão da evangelização com as infâncias, os resultados da pesquisa destacam a implementação de uma pedagogia evangelizadora que reconheça as necessidades e peculiaridades da faixa etária infantil. Essa pedagogia se esforça para encarnar o Evangelho, de maneira que seja relevante e acessível às crianças, utilizando linguagens, símbolos e atividades que dialoguem com sua experiência de mundo e capacidade de compreensão.

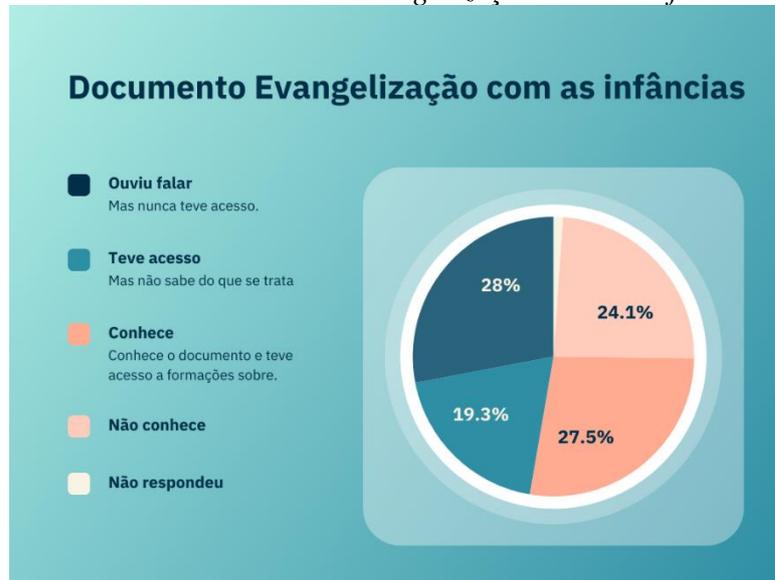
A pesquisa aponta para práticas pedagógicas que priorizem o diálogo, a escuta ativa e a criação de espaços de experiência e reflexão sobre a fé, permitindo que as crianças expressem suas dúvidas, sentimentos e descobertas de forma autêntica e significativa. Segundo Loris Malaguzzi (2016), fundador da abordagem *Reggio Emilia*, o respeito pela voz e pelas múltiplas linguagens das crianças é fundamental. Malaguzzi (2016) enfatiza a importância do diálogo e da escuta ativa como componentes essenciais do processo educativo, acreditando que as crianças são sujeitos potentes e curiosos, capazes de se expressar de diversas maneiras. A criação de ambientes ricos e estimulantes, que ele chama de “o terceiro professor”, é crucial para proporcionar oportunidades de exploração e reflexão (Rinaldi, 2006).

Além disso, a documentação pedagógica das interações e expressões das crianças permite que educadores e famílias compreendam melhor os processos de pensamento e os significados que as crianças constroem em suas experiências (Malaguzzi, 2016). Assim, as práticas pedagógico-pastoral que incorporam esses princípios de diálogo, escuta ativa e ambientes provocativos permitem que as crianças expressem suas dúvidas e sentimentos sobre

a fé, de maneira genuína e significativa, promovendo um aprendizado que é verdadeiramente centrado na criança.

Um dos documentos norteadores para a educação evangelizadora marista é *Evangelização com as Infâncias no Brasil Marista* (UMBRASIL, 2016). Com base na importância dada à dimensão evangelizadora da educação marista e das concepções, dos posicionamentos e das orientações que o documento apresenta, os educadores foram questionados se o conheciam e quais os aspectos relevantes que ele apresenta. No gráfico a seguir, é possível visualizar um panorama geral das respostas obtidas.

Gráfico 4 – Documento *Evangelização com as Infâncias*



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos dados apresentados no gráfico, é importante observar como um ponto de atenção o fato de que, quando somados os educadores que apontam não conhecer o documento (24,1%) aos que já ouviram falar, porém nunca tiveram acesso (28%), e aos demais que tiveram acesso, mas, ainda assim, não sabem do que se trata (19,3%), chegamos a 71,5% de educadores que possivelmente desconhecem as concepções teóricas e orientações operacionais apresentadas no documento para a evangelização com as infâncias. É uma porcentagem alta, que direciona para a necessidade de um olhar atento à formação de educadores que trabalham com as crianças. Visto que se trata de um documento basilar, ignorar a existência, a concepção e as orientações do documento fragiliza a proposta educativa, que tem como diferencial sua dimensão evangelizadora.

Esse documento não é valorizado como deveria, não é conhecido e divulgado. Tenho conhecimento, pois fez parte principal do meu TCC em pastoral. Deveríamos ter a obrigação de evangelizar nossas turmas, sem esperar que a pastoral sozinha o faça, e o conhecimento desse documento contextualiza esse processo (E346).

No diálogo do grupo focal, os pastoralistas destacaram o papel crucial dos educadores, no processo educativo-evangelizador, por serem mediadores de experiências cotidianas e pelo vínculo afetivo com as crianças, gerado pela relação diária. Essa perspectiva é respaldada pela abordagem de Loris Malaguzzi (2016), que vê o educador como um copesquisador e facilitador do aprendizado das crianças através da criação de um ambiente rico e acolhedor. Malaguzzi (2016) enfatiza que a educação deve ser um processo colaborativo, em que a afetividade e a relação são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Ao afirmar que o educador é crucial, no processo de evangelização com as infâncias, P7 argumenta que:

Não é que ele é o único responsável, mas é sobre fazer uma escola em pastoral, um conceito de um projeto evangelizador. Então, a pastoral, ela precisa se dar na sala de aula, claro que nós, da pastoral, somos os responsáveis pela facilitação, pela formação. Né? Por todo esse processo de acompanhamento. Mas o serviço de pastoral não dá conta de entrar, muitas vezes, com qualidade, numa turma. [...] Então, quando o professor facilita a roda e quando se torna natural fazer uma oração, quando o professor naturalmente faz uma reflexão sobre partilha, sobre a amizade, ele fala sobre Jesus e Maria no seu dia a dia. E, se aconteceu um conflito, “vamos pensar como Champagnat agiria”. Eles têm essa prática. Então, acho que é nesses momentos que a evangelização e a ação pastoral se dão no segmento de Educação Infantil. [...] Não é que ele esteja sozinho. Não é que dispensa o serviço da Pastoral Escolar. Mas é ele que tanto vai dar a característica da turma, que é importantíssimo para nós, junto, conseguir atingir esse sujeito criança, quanto vai ser a chave também de afetividade com ela, né? O que abre, na minha concepção, assim, um caminho de conexão com a criança (P7).

A visão de que a afetividade e o relacionamento são cruciais no contexto educativo é, também, apoiada por autores como Paulo Freire (1997), que argumenta que a educação deve ser um ato de amor e de diálogo, em que o educador e o educando constroem juntos o conhecimento. Além disso, a teoria de Vygotsky (1994) sobre o desenvolvimento social enfatiza que a interação social e os relacionamentos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essa importância da afetividade e do relacionamento se estende, ainda, ao processo pastoral, no qual a conexão emocional e o vínculo afetivo entre o pastoralista e a criança são essenciais. O ambiente de acolhimento e as práticas de escuta e diálogo, essenciais no contexto pedagógico, são igualmente vitais na pastoral, facilitando a compreensão e a internalização dos valores por parte das crianças.

Outro aspecto que chama a atenção, nas respostas dos educadores que conhecem o documento *Evangelização com as Infâncias no Brasil Marista* (UMBRASIL, 2016), é que o percebem apenas na relação entre evangelização, pastoral e cultivo da espiritualidade, aparentemente não identificando a dimensão pedagógica implicada nele. No entanto, o documento enfatiza claramente a importância de integrar a dimensão pedagógica ao processo evangelizador. Ele descreve o espaço-tempo pedagógico-pastoral como um ambiente que não só promove o desenvolvimento espiritual, mas também o desenvolvimento integral das crianças através de práticas pedagógicas intencionais. Essas práticas incluem a criação de um currículo que articule diversas linguagens, mediações e vivências comunitárias, buscando sempre inculcar a fé no cotidiano educativo (UMBRASIL, 2016). Dessa forma, a evangelização com as infâncias é vista não apenas como uma ação pastoral ou prática de cultivo da espiritualidade, como também como um processo educativo holístico que envolve todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

Diante do questionamento relacionado à intencionalidade evangelizadora da Educação Infantil Marista, o grupo focal faz menção a um aspecto relacionado ao termo “evangelização”, visto que, conforme a discussão do grupo, essa é uma palavra que pode causar espanto ou, até mesmo, ser confundida, por educadores e comunidade em geral, com “pastoral paroquial”. O respondente P6 argumenta que se trata de valores do Evangelho, ensinados por Jesus, e que *“não é qualquer coisa e nem qualquer boa intenção. Na Educação Infantil, é buscar formas de entender que esses princípios nos humanizam, nos tornam mais sensíveis nas relações”*.

Conforme salienta P5:

O jeito marista de conceber educação pensa o ser humano diferente. Acredito nesse diferencial, nesse desenvolvimento integral. Enfim, claro que a gente tem uma dimensão evangelizadora muito maior, né! Mas é, também, quando a gente vai falando do nosso jeito de acolher, do nosso jeito de conversar com a criança, da liberdade que esse estudante tem e o acesso que tem a cada um de nós, né! Então, isso de estar disponível, de escutar, também é evangelizar. Então, eu olho que a gente fala muito de evangelização explícita e implícita, né? Eu vejo isso muito! E é, de forma geral, assim, nas nossas ações. E, aí, é um jeito que contagia. O diferencial evangelizador se dá em pequenos pontos nos diversos espaços.

Ainda, aprofundando esse aspecto, P2 acrescenta que a intencionalidade evangelizadora é de *“gerar e cuidar da vida e proporcionar a experiência do sagrado que não aliene. Tornar Jesus conhecido e amado, desde que não seja um sagrado que aliene. É potencializar, dar a conhecer, mas dar a liberdade”*. Ideia complementada por P10, ao afirmar que a

intencionalidade é “*garantir a vivência, a experiência que as crianças possam ter com o sagrado*”.

Essas percepções trazidas pelos participantes da pesquisa ajudam a retomar o objetivo de verificar como educadores e pastoralistas compreendem e vivenciam, na prática cotidiana, a intencionalidade evangelizadora da proposta educativa marista e sugerem que uma pauta a ser refletida está relacionada à formação.

Educadores e pastoralistas reconhecem que oportunizar formação é o caminho mais assertivo para potencializar a evangelização com as infâncias na Educação Infantil. E312 manifestou que “*gostaria que tivesse alguma palestra, um curso que ensinasse a evangelização dos bebês e das crianças até 6 anos, isso seria gratificante*”. Elege-se, ainda, como necessidade a formação continuada, em uma perspectiva que contemple a integração, na prática, entre o pedagógico e a pastoral, conforme aponta ao projeto educativo, ao afirmar que

[...] não se trata de escolher, por exemplo, entre a excelência e o rigor ou a formação cristã, mas sim de ter claro que é necessário integrar essas diversas opções político-pedagógico-pastorais na concepção de escola e em sua gestão (UMBRASIL, 2010, p. 67).

Considerou-se, também, a importância de uma abordagem específica que reconheça as capacidades e os interesses das crianças nessa faixa etária de Educação Infantil. A intencionalidade evangelizadora, nessa etapa, procura garantir vivências significativas do sagrado, cultivando a espiritualidade e os valores cristãos de forma integrada aos projetos pedagógicos.

Nota-se, em significativa medida, uma dificuldade de compreensão teórica e prática da evangelização com infâncias. Enquanto o projeto educativo aborda o tema de uma forma mais ampla, bem como integrada e articulada entre pedagógico-pastoral, na pesquisa fica visível e evidente que alguns educadores e pastoralistas têm uma visão reduzida dessa dimensão, considerando-a meramente correlacionada ao aspecto religioso, que é importante e fundamental, mas que não deve se restringir somente a isso.

6.3 EIXO PEDAGÓGICO-PASTORAL

O eixo pedagógico-pastoral revela uma visão integrada, que busca harmonizar os aspectos acadêmicos, espirituais e comunitários da educação. Essa abordagem pedagógica é distintiva pela sua ênfase na formação de uma consciência moral e ética, orientada por valores

cristãos, de inspiração e de identidade marista, que são vivenciados, cotidianamente, através de práticas pedagógicas-pastorais. Os resultados da pesquisa sublinham a importância de criar uma cultura escolar que valoriza a espiritualidade como parte integral da experiência educativa, promovendo projetos, momentos de oração e reflexão e atividades que fomentem o desenvolvimento pessoal e espiritual. O pedagógico-pastoral desafia educadores, pastoralistas e estudantes a vivenciarem sua fé, de maneira ativa e consciente, integrando-a à busca por justiça social, à preocupação ecológica e ao compromisso com a paz.

O documento *Evangelização com as Infâncias no Brasil Marista* (UMBRASIL, 2016, p. 60, salienta que “a educação evangelizadora se concretiza na medida em que se torna uma ação organizada e efetiva, intrínseca e articulada nas quais os aspectos pastorais, pedagógicos e administrativos se complementam e se fortalecem”. Nesse sentido, o educador E241, ao falar sobre a evangelização com as infâncias, salienta que

É importante, pois nos coloca como "pedagógico pastoral", ou seja, uma coisa não é distante da outra, somos um só. Assim como o fundador idealizou uma escola que coloca os estudantes como pensantes e aprendizes, sem deixar os valores importantes para a vida.

No entanto, na compreensão de muitos educadores participantes da pesquisa, o termo “pedagógico-pastoral” faz referência diretamente à atuação do serviço de pastoral e à sua relação com os elementos da tradição cristã católica. A pastoral aparece como o setor que aborda, com intencionalidade, os elementos relacionados à identidade marista, à própria Igreja Católica e ao carisma.

Sendo assim, é importante, antes de tudo, compreender que existe uma opção na forma como essas palavras, *pedagógico + pastoral*, são utilizadas. Trata-se de uma fundamentação que envolve conceitos linguísticos e semânticos, bem como da teoria de formação de palavras. No quadro a seguir, há alguns aspectos dessa compreensão.

Quadro 4 – Compreensão pedagógico-pastoral

| Pedagógico e Pastoral | Pedagógico-Pastoral |
|---|---|
| <p>Quando usamos "e" para ligar dois termos, estamos indicando que ambos têm a mesma importância na frase e <u>não estão relacionados de forma direta semanticamente</u>. Na opção "pedagógico e pastoral", cada termo mantém sua autonomia semântica e são entendidos como conceitos separados, como duas áreas distintas que podem ser abordadas de maneira independente em determinado contexto.</p> | <p>Ao utilizar um hífen para unir "pedagógico" e "pastoral", surge uma nova palavra composta que expressa uma relação mais estreita entre os conceitos. "Pedagógico-Pastoral" sugere uma <u>integração</u> ou <u>interconexão</u> entre os aspectos pedagógicos e pastorais, em que <u>um complementa ou influencia o outro de forma significativa</u>.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Portanto, é importante salientar que, nesse eixo, a discussão está direcionada para essa inter-relação pedagógico-pastoral. Bonhemberger, Audy e Teixeira (2022, p. 382), ao discutir sobre o projeto do Pacto Educativo Global, proposto pelo Papa Francisco, salientam a necessidade de “fortalecimento de redes educacionais humanizadoras, solidárias e bem-intencionadas”. Redes que sejam “como uma aldeia educativa global, onde todos são responsáveis pela formação das jovens gerações, intenciona-se formar para, em e com o compromisso antropológico de constituir o humano transformador da sociedade”. É nessa perspectiva de corresponsabilidade e construção de redes compromissadas com a formação e o desenvolvimento das infâncias que o aspecto pedagógico-pastoral precisa se forjar.

Nesse sentido, para além da compreensão teórica do que pressupõe essa inter-relação, o eixo aborda a prática pedagógica-pastoral compreendida pelos educadores e pastoralistas na sua atuação cotidiana junto às infâncias. Refere-se à percepção sobre a sua realidade e a da própria escola. Aborda a prática cotidiana, mas também a forma como são conduzidos, em âmbito institucional, os processos pedagógicos-pastorais com as infâncias.

Em um panorama geral, nota-se uma diversidade nas respostas da pesquisa, o que pode ser compreendido em uma perspectiva de que algumas escolas realmente estruturam seus processos de forma integrada e estruturada. Porém, fica evidente que outras, provavelmente, tenham uma atuação segmentada dos setores pedagógicos e pastorais, gerando uma compreensão de que existe um setor que orienta o viés acadêmico do estudante e outro setor que orienta e promove a dimensão da evangelização, sendo esse, no caso, o serviço de Pastoral Escolar.

Através do questionário, aplicado aos educadores, essa percepção segmentada aparece de maneira implícita e explícita, visto que eles destacam o conjunto de ações realizadas pela pastoral e reconhecem que existe uma contribuição pastoral para a formação integral das crianças. Algumas das ações mais destacadas, quando questionados a respeito dos elementos da proposta pedagógico-pastoral, na prática cotidiana, referem-se ao cultivo da espiritualidade e aos momentos de oração, conforme observado na resposta de E44:

A pastoral transmite sempre o amor de Deus para nossos alunos, alegria e entusiasmo nas visitas em sala de aula. Muito positivo, e, se pudesse ter mais visitas ao longo do ano em sala, como acontece ao iniciar as aulas, seria melhor.

Para E23, *“é muito importante esse trabalho pastoral, através de uma escuta atenta, sem julgamentos, mas como forma de orientar e entender os estudantes”*. E45, ao justificar como percebe que a proposta pedagógico-pastoral se efetiva no cotidiano, afirma que *“sempre existem momentos dos alunos com a pastoral, onde são passados os valores, e podemos observar, durante o dia a dia, muitos deles sendo colocados em prática”*. Outra ação destacada, igualmente em uma perspectiva pastoral, são os momentos específicos de formação para valores, ações de integração, acolhimento e cuidado, como cita E95, ao afirmar que *“a pastoral é um espaço de participação, formação de lideranças, socialização, através da espiritualidade e carisma, através de vivências”*.

O Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010, p. 67), ao descrever a pastoral na perspectiva da educação marista, esclarece que

[...] no sentido estrito, pastoral é a “ação dos pastores”. No sentido amplo, é a “ação do Povo de Deus” (pastores e demais fiéis, cada um de acordo com seu carisma), que prolonga, na história, a presença e a atuação do Senhor Jesus como revelador e libertador dos homens. [Porém] aplicando tal conceito à escola, teríamos a Pastoral Escolar, entendida como pastoral da escola e não como pastoral na escola. Esta consistiria somente na promoção de algumas atividades pastorais, como a catequese, celebrações etc., sem atingir o todo da escola. Pastoral da escola, entretanto, é o que se observa numa Escola em Pastoral, isto é, numa escola evangelizada e evangelizadora, na qual o projeto político-pedagógico-pastoral proporciona a síntese entre fé e cultura e o saber à luz da fé torna-se sabedoria e visão de vida. Numa Escola em Pastoral, as diversas disciplinas não apresentam somente um saber a adquirir, mas também valores por assimilar e verdades a descobrir. Não há momentos de aprendizagem e momentos de educação, momentos de conceituação e momentos de sabedoria. Tudo é formativo, gerando um profundo e autêntico ecossistema educativo evangelizador cristão – e marista, em se tratando de uma escola marista. Uma escola não é católica só porque nela são dadas aulas de ensino religioso ou de catequese, nem é marista pela simples razão de ser mantida pelos Irmãos Maristas, mas por tudo que ela é, faz e diz. De fato, não são tanto as palavras que educam e evangelizam, mas a vivência do educando numa estrutura educativa e evangelizadora (UMBRASIL, 2010, p. 67).

Nesse sentido, poucas respostas direcionaram para uma compreensão mais integrada. E27, por exemplo, afirma: *“em nosso cotidiano, levamos a espiritualidade conosco em todos os momentos”*. E20, na mesma perspectiva, apenas responde que *“a proposta pedagógico-pastoral é importante, pois trabalha com o respeito às individualidades”*. E122 acrescenta, em sua resposta, o elemento da escola em pastoral, que pressupõe o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade educativa, assumindo, também, para si a responsabilidade de evangelização: *“nossa escola está em pastoral. Esse segmento está muito presente no nosso dia a dia, estimulando os estudantes a serem agentes de transformação de suas realidades. Seres atuantes no ambiente onde vivem”*.

Como é possível identificar nesses trechos, não foram respostas aprofundadas ou claras o suficiente, a ponto de possibilitar uma análise que afirme existir compreensão do aspecto pedagógico-pastoral. Assim, antes de acrescentar algumas compreensões oriundas do grupo focal composto de pastoralistas, é importante salientar dois pontos que chamam atenção na resposta dos educadores. O primeiro se refere ao fato de que as justificativas trazem, em sua maioria, aspectos relacionados ao setor de pastoral, com pouca autopercepção dos educadores, no processo pedagógico-pastoral, evidenciando certa separação entre o pedagógico e pastoral, considerando que a proposta se efetiva apenas nos momentos em que a pastoral tem atividades. O segundo aspecto é a pastoral percebida como espaço de execução de ações e projetos pontuais junto às turmas. Em variadas respostas, retrata-se uma leitura de pastoral em sentido de transmissão de práticas, muitas vezes confessionais, ou valores repassados/transmitidos em “momentos” da pastoral, o que pode sinalizar que, em algumas escolas, ainda não existe uma compreensão integral da pastoral, nem tampouco do que se pretende na relação prática, cotidiana e experiencial desse imbricado conceito pedagógico-pastoral.

Na perspectiva do grupo focal, aparece a integração das ações pastorais, no cotidiano educativo, destacando a relevância de trabalhar de forma conjunta entre educadores, pastoralistas e toda a comunidade educativa. Enfatiza-se a necessidade de uma formação continuada dos educadores que inclua a dimensão pastoral, bem como a formação de pastoralistas para o trabalho com as crianças. Importante, também, reconhecer e valorizar a contribuição específica da Pastoral Escolar na formação das crianças. O diálogo contínuo e a parceria entre educadores e pastoralistas são vistos como fundamentais para a efetividade da proposta pedagógico-pastoral, garantindo uma abordagem integrada que atenda às necessidades de uma autêntica educação integral da criança.

Essa dimensão pedagógico-pastoral aparece de maneira mais clara e exemplificada no exemplo citado por P2:

A gente tinha uma formação com o Nível I. Eles estavam trabalhando sobre os planetas, né? Então, elas queriam que, de alguma forma, a gente pudesse contribuir com a ideia da criação do mundo, né? Então, a gente tentou linkar isso dentro do projeto, mas isso tudo só acontece a partir dessa situação de relação com o professor. [...] E eu acredito que, talvez, dessa forma a gente vai ser mais feliz e mais assertivo, se a gente for por esse caminho.

É possível verificar, também, no registro da afirmação feita por P1:

É preciso magia e encantamento para viver a pastoral na Educação Infantil! É um seguimento desafiador para trabalhar. Como tornar o abstrato algo que as crianças consigam entender? Para isso, conto muito com as professoras. A pastoral oferece os insights iniciais, respeitando os processos, a intencionalidade, os campos de experiências. Mas as professoras também nos ensinam, ajudam a envolver na abstração, a fazer a experiência da Educação Infantil.

Em contrapartida, percebe-se, na manifestação de alguns educadores, que essa relação de planejamento e diálogo pedagógico-pastoral, apontada pelos participantes do grupo focal, nem sempre acontece na prática. Essa realidade pode resultar em ações pastorais inadequadas e esvaziadas de sentido para as crianças da Educação Infantil, conforme apontado por E174: “às vezes, não vejo muito significado em algumas mediações”, disse o educador ao se referir às abordagens feitas pelo serviço de Pastoral Escolar.

Nesse aspecto, é importante parar e pontuar, novamente, questões relacionadas à formação. Quando questionados a respeito de conhecer e utilizar a *Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista*, em seus planejamentos, todos os pastoralistas responderam conhecer, porém a maioria manifestou não utilizar como base de planejamento para suas práticas cotidianas.

A gente se apropria dos materiais, né? A gente bebe dessa fonte! Mas, dificilmente, do dia a dia, a gente revisita os materiais na hora que a gente vai planejar algo. A gente tem bebido disso, mas a gente não revisita para colocar isso dentro do nosso planejamento. Então, não. E, aí, é claro, é até uma crítica. Talvez, a forma como a gente se organiza, porque muitas vezes falta um pouco de calma no planejamento, então a gente não faz. Eu não faço as coisas, assim, de forma aleatória. A gente sabe que tem um subsídio assim nas matrizes, no documento de rede, mas eles não são revisitados. Então, assim, ó, agora a gente vai sentar e vai voltar esse projeto com base na matriz, isso não acontece. A costurada dos projetos com esse olhar, eu acho que falta (P2).

Alguns dos argumentos utilizados como justificativa foram: faltar tempo; já ter participado de formação para trabalhar com as infâncias; e disponibilizar o planejamento para que o professor sinalize o que julgar necessário. Independentemente dos argumentos, no decorrer da discussão, o grupo foi unânime ao manifestar a necessidade de retomar e/ou aprofundar o estudo dos documentos que regem a ação pedagógica na Educação Infantil.

Aqui, cabe observar que, ao analisar o eixo da evangelização com as infâncias, ficou perceptível que grande porcentagem de educadores desconhecia um importante documento que fundamenta a ação evangelizadora com as infâncias. Da mesma forma, analisando o eixo pedagógico, observa-se que a pastoral também precisa fazer o movimento de apropriação teórico-prático do que se relaciona com a dimensão pedagógica da Educação Infantil Marista.

Aponta-se, também, nas respostas dos educadores, um distanciamento pastoral, sugerindo a importância da presença pastoral junto às crianças da Educação Infantil (E146) e uma pastoral mais próxima aos educadores e às crianças da Educação Infantil, no cotidiano escolar, manifestado por E229 ao sugerir ser importante *“trazer a pastoral em sala, ter momentos de roda de conversa e vivências que potencializam a pastoral das infâncias em sala, não só com os professores, mas com os responsáveis pela pastoral de cada colégio”*.

Outro aspecto importante de salientar nessa relação pedagógico-pastoral, também identificado na fala dos educadores, é a necessidade de subsídios pastorais apropriados para o trabalho com as crianças. Experiências de inclusão, acolhimento, reflexão sobre valores e atitudes, expressão musical e corporal são citadas como exemplos de como a proposta pedagógico-pastoral marista se efetiva no cotidiano da Educação Infantil. Trata-se de proporcionar espaços significativos de amadurecimento na fé, um desenvolvimento que ocorre por meio das relações humanas e tem sua base na infância, sendo moldado pelas experiências vividas. Isso influencia o sentido atribuído à vida e a forma como a fé se desenvolve.

Fowler (1992), autor da teoria dos estágios da fé, conecta a fé ao significado que damos à vida e ao reconhecimento da importância dos outros. Ele argumenta que a fé está intrinsecamente ligada às questões fundamentais da existência e às nossas relações. A partir dessas interações, torna-se evidente a influência significativa que a fé exerce tanto na vida pessoal quanto na prática pastoral. O quadro a seguir desenha os estágios da fé.

Figura 8 – Estágios da fé



Fonte: Adaptada de Fowler (1992).

O autor apresenta, ainda, anterior ao estágio 1, o **pré-estágio: Lactância e Fé Indiferenciada**, que abrange do nascimento até os dois anos de idade, incluindo o período intrauterino e os primeiros meses após o nascimento, e envolve o início da formação da confiança emocional, estabelecendo a base para o desenvolvimento subsequente da fé. Nesse estágio, a fé da criança é, primordialmente, baseada na confiança e na segurança estabelecidas através das interações com seus cuidadores. Fowler (1992) observa que o desenvolvimento da fé é inicialmente fundamentado na qualidade das relações de confiança estabelecidas entre o bebê e os pais. Paralelamente, Piaget (1973) descreve o estágio sensório-motor como um período em que a criança explora o mundo através dos sentidos e das ações motoras. De acordo com o autor, o desenvolvimento cognitivo inicial é uma progressão de reflexos inatos para as atividades motoras organizadas e, finalmente, a manipulação de símbolos básicos. Durante esse estágio, a criança começa a desenvolver um senso de permanência do objeto, que é a compreensão de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis.

Entre as idades de dois a sete anos, Fowler (1992) descreve a Fé Intuitivo-Projetiva, caracterizada pela imaginação vívida e pelo pensamento simbólico das crianças. As histórias e imagens religiosas se tornam significativas, e a criança começa a formar suas primeiras ideias sobre a fé, com base em suas experiências e interações com os adultos. Esse estágio coincide com o estágio pré-operacional de Piaget (1973), no qual a criança desenvolve a capacidade de usar símbolos para representar objetos e eventos. Piaget (1973) explica que o pensamento pré-operacional é egocêntrico, pois, nesse momento, a criança não consegue considerar o ponto de

vista dos outros de maneira eficiente. As crianças começam a usar o jogo simbólico, que inclui a dramatização e a imaginação.

A integração desses estágios mostra que o desenvolvimento da fé e o desenvolvimento cognitivo são processos interligados e que se influenciam mutuamente. No estágio sensório-motor, a construção da confiança e da segurança é paralela ao desenvolvimento das habilidades sensoriais e motoras. No estágio pré-operacional, o pensamento simbólico e a imaginação são cruciais tanto para a formação das primeiras noções de fé quanto para a compreensão do mundo ao seu redor. Além disso, Vygotsky (1986) contribui para essa discussão ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais. Segundo o autor, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é mediado pelo ambiente social. Isso reforça a ideia de que as histórias religiosas e os rituais compartilhados com a criança são fundamentais para o desenvolvimento de sua fé, pois é através dessas interações que a criança internaliza os valores e as crenças da sua comunidade. A análise dos estágios de desenvolvimento da fé de James Fowler (1992), em relação aos estágios de desenvolvimento infantil de Jean Piaget para crianças de zero a sete anos, revela uma interconexão entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da fé. Esse período é crucial para a formação das bases cognitivas e espirituais da criança.

Conforme o documento *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010, p. 72), “na condição de educadores, todos somos chamados a exercer a liderança profissional e pastoral”. O documento salienta, ainda, que é preciso dar testemunho de uma vida que integre todas as dimensões humanas. Para isso, manifesta que, enquanto educadores,

Participamos de programas de formação continuada em serviço, a fim de qualificar nossa competência pessoal e profissional, buscar juntos as estratégias e os métodos mais apropriados na educação dos estudantes de hoje e aprofundar a nossa compreensão do caráter específico da espiritualidade e da educação católica marista (UMBRASIL, 2010, p. 73).

Nesse sentido, os resultados obtidos demonstram a necessidade de os educadores e pastoralistas serem formados, apoiados e subsidiados, na perspectiva evangelizadora e pastoral, através da elaboração de materiais que dialoguem com a realidade da Educação Infantil, que se utilizem de linguagem apropriada para as crianças e que ajudem a materializar aquilo que a educação marista propõe para a evangelização com as infâncias, mantendo o “compromisso com as características da Educação Infantil, que se estrutura por meio do cuidar e educar, das interações e da brincadeira” (UMBRASIL, 2021, p.13). Por fim, os resultados sugerem, ainda, a necessidade de aprofundar as possibilidades de transposição pedagógico-pastoral em

experiências cotidianas, em uma relação em que ambos os serviços (pedagógico e pastoral) reconheçam a sua contribuição e a importância de práticas educativas nas quais o pedagógico-pastoral atue de forma orgânica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetiva apresentar as considerações finais sobre a pesquisa realizada, partindo da questão de pesquisa e dos objetivos estabelecidos e apresentando a análise dos resultados obtidos. Para além dos resultados da investigação, pretende-se abordar o percurso do processo investigativo, o que colaborou com o desenvolvimento da pesquisadora e da própria instituição envolvida. Quer-se destacar as contribuições da pesquisa, bem como as limitações e os futuros estudos sobre o tema.

A análise profunda dos resultados da pesquisa evidencia a riqueza e complexidade da proposta educativa marista, que se distingue por sua abordagem integral à formação humana. Esta pesquisa ilumina o esforço contínuo em se adaptar aos desafios contemporâneos da Educação Infantil, com base em teorias da educação que coadunam com uma formação integral das crianças, considerando-as no centro do processo de ensino e aprendizagem. Os achados da pesquisa reforçam a importância de práticas educativas que não só educam a mente, mas também cultivam o coração e o espírito, preparando as crianças para viverem sua inteireza, no mundo de hoje, bem como os educadores e pastoralistas para desacostumar o olhar, encantar-se com as coisas simples e cotidianas, inquietar e questionar as certezas, além de os convidar a aprender com a criança novas maneiras de se relacionar em profundidade!

A análise da pesquisa, abordada a partir dos eixos “princípios educativos”, “evangelização das infâncias”, e “relação pedagógico-pastoral”, destaca a interconexão entre diferentes componentes da proposta educativa marista, corroborando para uma prática oriunda de uma teoria profunda e que sustenta o processo de ensino e aprendizagem junto às infâncias. Ressalta-se a importância de um enfoque integral na formação das crianças, em que os aspectos da espiritualidade se harmonizam com o desenvolvimento acadêmico e pessoal em um ambiente de escuta, acolhimento, diálogo e vivência dos valores.

A presente pesquisa teve a seguinte questão norteadora: **como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora?** É preciso demarcar o espaço da Pastoral Escolar como organismo integrante da gestão escolar, na escola marista, liderando, junto com o setor pedagógico, como coordenação pedagógica, orientação educacional, coordenação de turno, setores administrativos, processos pedagógicos, administrativos e pastorais. Nesse contexto, a estruturação dos processos pedagógicos-pastorais é articulada em uma perspectiva de interdependência, ou seja, cada parte contribui e atua para compor o todo, sendo o propósito

alcançado na medida em que essas áreas atuam, de forma colaborativa e articulada, compondo esse organismo vivo e dinâmico que é a escola.

Importante ressaltar, conforme abordam as teorias da educação, que a formação integral é composta das dimensões intelectual, social, cultural, física e emocional. No entanto, para a educação marista, a dimensão espiritual, compreendida de forma abrangente e articulada na perspectiva dos valores, da experiência e do sagrado, compõe-se como uma dimensão da formação integral das infâncias. O Projeto Educativo Marista é claro ao afirmar que a formação integral se dá a partir da integração e articulação do rigor científico, da formação cristã, da excelência acadêmica, da cultura da paz e solidariedade, da sensibilidade estética, da formação ética e política, da ação pastoral e da consciência planetária, buscando, de modo constante, a superação de dicotomias e barreiras entre as dimensões.

A proposta é transparente ao afirmar que é necessário integrar essas diversas opções político-pedagógico-pastorais na concepção de escola, nos princípios educativos e no jeito de ser e estar com as infâncias. Na prática, como a pesquisa revelou, trata-se de um desafio, pois a forma de organização e estruturação da escola naturalmente é composta de setores que organizam e priorizam seus campos de atuação. No entanto, o projeto educativo marista é claro e direciona para práticas de gestão que corroboram com a integração pedagógico-pastoral, a partir dos métodos de planejamento, gestão e execução e de uma atuação colaborativa e compartilhada dos setores de gestão escolar, visando ter o estudante no centro da experiência e no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo geral da pesquisa pretendeu analisar como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora. A proposta pedagógico-pastoral marista é concebida como uma abordagem educacional holística, que visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Nesse sentido, a Pastoral Escolar desempenha um papel fundamental, atuando como um elemento transversal que permeia todas as áreas do currículo, promovendo valores e fortalecendo princípios e vivências que são centrais à identidade institucional.

A intencionalidade evangelizadora da Pastoral Escolar engloba a promoção de um ambiente educacional que reflete e vivencia os valores do Evangelho, elementos fundantes do carisma e identidade marista, buscando formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social, à luz da fé cristã. Essa intencionalidade não se limita a uma dimensão meramente religiosa ou doutrinária; pelo contrário, ela se expressa no desenvolvimento integral das crianças, considerando-as sujeitos ativos de seu processo de

aprendizagem e formação. Assim, a contribuição da Pastoral Escolar vai além da esfera espiritual, influenciando, de maneira significativa, a concepção e implementação do currículo integral, ao promover práticas educativas que são inclusivas, éticas e solidárias, alinhadas com os valores maristas e com a missão evangelizadora da Igreja.

A pesquisa lança luz sobre os fundamentos da proposta educativa marista e dos processos pastorais na Educação Infantil, enfatizando a singularidade do jeito marista de educar a criança. O primeiro objetivo específico se propôs a discutir os princípios estruturantes da proposta educativa marista e dos processos pastorais para a Educação Infantil. Nesse sentido, a pesquisa aprofundou documentos norteadores dessa proposta educativa marista, trazendo a perspectiva histórica e conceitual. Pode-se afirmar que a integração dos eixos “princípios educativos”, “evangelização das infâncias” e “pedagógico-pastoral” destaca uma interconexão, evidenciando uma prática educativa que emerge de uma teoria profunda, de modo a sustentar o processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Infantil Marista é apresentada como uma força significativa, em que a identidade e os valores maristas constituem pilares essenciais, reconhecidos pelos educadores como elementos diferenciadores de uma proposta educativa vanguardista e inovadora. A pesquisa também destaca o papel da Pastoral Escolar, integrando-se à gestão escolar e colaborando com o setor pedagógico e administrativo, de forma a reforçar a prática pedagógica-pastoral em uma perspectiva de interdependência, com cada área contribuindo para um todo coeso e dinâmico que é a escola.

Portanto, a investigação conclui que a proposta educativa marista, através de sua intencionalidade evangelizadora e abordagem holística, promove uma formação integral, capaz de formar indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social, alinhados aos valores maristas e à missão evangelizadora da Igreja, posicionando-se, assim, aos princípios estruturantes da Educação Infantil Marista e dos processos pastorais.

O segundo objetivo específico se propôs a verificar como educadores e pastoralistas compreendem e vivenciam, na prática cotidiana, a intencionalidade evangelizadora da proposta educativa marista. A pesquisa revelou um cenário complexo, que mistura reconhecimento, desafios e oportunidades de crescimento. Os dados coletados sugerem que há uma apreciação significativa dos aspectos centrais da evangelização marista e de sua importância para a educação da criança, como visto nas respostas que enfatizam a necessidade de formação de educadores, a proximidade da Pastoral Escolar e o uso de subsídios apropriados para o trabalho

com as crianças. Essas respostas indicam uma consciência da missão educativa marista e um desejo de incorporá-la mais profundamente à prática pedagógica cotidiana.

No entanto, também se observa uma lacuna entre o ideal e o que se vive na prática cotidiana. Alguns educadores relatam falta de familiaridade com o documento da evangelização e solicitam mais oportunidades de formação, que os ajudem a integrar melhor os princípios evangelizadores em experiências cotidianas. A análise sugere que, enquanto muitos educadores estão engajados e buscam, ativamente, incorporar a visão marista ao seu trabalho, ainda existem barreiras à implementação efetiva, incluindo a necessidade de mais formação e recursos, bem como uma presença pastoral que, com intencionalidade evangelizadora, viva com as crianças a experiência diária do cuidado como opção pedagógica. A preocupação com a evangelização das infâncias e sua formação integral é clara, mas a execução prática desses objetivos requer um esforço contínuo de desenvolvimento profissional, apoio institucional e colaboração entre todos os membros da comunidade educativa.

Já o terceiro objetivo se propôs a identificar como as ações e estratégias da Pastoral Escolar se articulam com os demais serviços oferecidos pelas escolas maristas no desenvolvimento de projetos pedagógicos-pastorais para a educação da criança. Através da investigação, foi possível perceber que, em algumas realidades, existe a integração significativa entre as práticas pedagógicas e pastorais. A pesquisa identifica a existência de uma estratégia pedagógica claramente delineada, que inclui uma proposta evangelizadora integrada às práticas educativas. Essa abordagem é percebida como um diferencial das escolas maristas, que promove o protagonismo, a autonomia e as descobertas das crianças dentro de um ambiente de cuidado, escuta ativa e respeito à diversidade cultural e religiosa.

Um aspecto fundamental observado na pesquisa é a valorização da formação humanocristã e da espiritualidade como elemento constituinte da formação integral, por meio de atividades sistemáticas e estruturadas, organizadas pela pastoral e alinhadas com os objetivos das escolas. Essas atividades são projetadas para trabalhar temas como valores, projeto de vida, solidariedade, cultivo da espiritualidade, família e boas relações, demonstrando a integração das ações pastorais com a missão educativa marista. Observa-se uma convergência na valorização da espiritualidade, da solidariedade e do cultivo da interioridade como pilares fundamentais para a construção de um ambiente educacional que não apenas instrua, mas também forme cidadãos conscientes, empáticos e integrados à sua comunidade e ao mundo. Além disso, a pesquisa destaca a importância da colaboração de educadores que assumam o

compromisso pedagógico-pastoral, evidenciando que a vivência dessas práticas não se restringe ao setor pastoral, e sim deve ser incorporada ao dia a dia da escola.

A pesquisa também revelou como ponto sensível a formação dos educadores, a fim de potencializar a implementação do documento *Evangelização com as Infâncias no Brasil Marista* (UMBRASIL, 2016) na prática pedagógica cotidiana. Sugere-se o aprofundamento dessa dimensão, visando à transposição para o currículo, com a estruturação dos processos de formação de educadores e pastoralistas, para uma apropriação com as temáticas correlacionadas. Nesse sentido, os resultados obtidos por meio dessa investigação sugerem a estruturação de um plano de formação teórico-experiencial para educadores e pastoralistas e de escolas católicas, visando dar a conhecer, aprofundar, sentir e incorporar práticas pedagógico-pastorais que contribuam para a revelação das potencialidades da criança e para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento do corpo, da mente, do coração e do espírito.

Como possíveis estudos futuros, pode-se propor o aprofundamento do currículo da Educação Infantil na perspectiva de uma educação evangelizadora integral. A pesquisa não tinha como foco uma análise minuciosa do currículo, cabendo como oportunidade para futuras pesquisas um estudo sobre a transposição da dimensão evangelizadora para o currículo dessa etapa do ensino. Isso se reporta ao desafio percebido como resultado da pesquisa, ao revelar que a intencionalidade representada no currículo compõe um desafio, na medida em que educadores e pastoralistas expressam dificuldade em operar essa intenção na prática escolar. Essas constatações apontam para a relevância de se reconhecer e potencializar as dimensões pedagógica e pastoral como complementares e indissociáveis, no processo educativo, promovendo, assim, uma educação da infância que transcende o acadêmico e toca no âmago da formação humana.

Por fim, o processo investigativo contribuiu para reafirmar que, por mais significativa que possa ser uma proposta educativa de cunho confessional católico, ela só terá sentido quando compreendida em profundidade e assumida por todos os envolvidos no processo educativo-evangelizador. Não bastam bons educadores e/ou bons pastoralistas; em se tratando de educação evangelizadora na Educação Infantil, é necessário que esses profissionais estejam, além de capacitados tecnicamente, dispostos a viver o espaçotempo da infância. É preciso sensibilidade no olhar para perceber a criança como lugar teológico e nela enxergar um Deus que se revela nas brincadeiras e nos processos criativos e inventivos. Com a criança, faz-se a experiência de um Deus que brinca!

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Márcio Fabri dos; ITOZ, Sonia de; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Pastoral Escolar: práticas e provocações**. Aparecida: Ed. Santuário, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. São Paulo: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA (ANEC). **Estatuto Social da ANEC**. Brasília, DF: ANEC 2019a. Disponível em: <https://anec.org.br/sobre/estatuto/> Acesso em 29 de março, 2023.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA (ANEC). **Linhas de Ação Pastoral da ANEC**. Brasília, DF: ANEC, 2019b. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Linhas-de-Ac%CC%A7a%CC%83o-Pastoral.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BABBIE, Earl. **A prática da pesquisa social**. 12. ed. Belmont: Wadsworth, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados de avaliação das propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 70, 2011.
- BARROS, Aline Paes de. Espaço-tempo para o brincar: organização de espaços para o brincar e brinquedos. *In*: REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **BRINCADIQUÊ?: pelo direito ao brincar**. Curitiba: Champagnat, 2014. p. 52-62.
- BARROS, Eva Rodrigues Lopes. **Um diálogo entre a formação integral e a educação infantil: aproximações e distanciamentos**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
- BATISTA, João, Irmão. **Vida de José Bento Marcelino Champagnat: 1789-1840**. São Paulo: [s.n.], 1989.
- BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1990.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BOFF, Leonardo. O Cuidado Essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503> Acesso em: 29 mar. 2023.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano e compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p. 20-28, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BONHEMBERGER, Marcelo; AUDY, Jorge Luís Nicolas; TEIXEIRA, Patrícia Espíndola de Lima. Educação a serviço da integridade humana: (im)pactos propostos pelo Papa Francisco aos contextos contemporâneos. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 376-387, 2022.

BORBA, Fernanda Matos de. **A Confessionalidade na escola**: a Relação entre Religião e Educação no Projeto Educativo da Rede Marista. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral: conceito, princípios e práticas**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, DF, 24 maio 2016, seção 1, p. 44-46.

BRIGHENTI, Agenor. Evangelização na Contemporaneidade e Educação. *In*: REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Educação e evangelização na contemporaneidade: contextos, desafios, práxis e pistas para a pastoral no currículo**. Curitiba: PUCPRESS, 2018. p. 15-42.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Izabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAVATTA, Maria. A historicidade do conceito de experiência. *In*: MAGALHÃES, Livia D.; TIRIBIA, Lia (org.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 59-75.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Conceitos, princípios, e estratégias estruturantes: caderno 1**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019a.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **O que é Educação Integral**. 2019b. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/part-1-o-que-e-educacao-integral.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

COMISSÃO INTERNACIONAL DA MISSÃO MARISTA. **Espiritualidade na missão e missão na espiritualidade**. 2023. Disponível em: https://champagnat.org/wp-content/uploads/2023/02/ComissioMissio19_EspiritualidadeMissao.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola católica**. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1997.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar ao Humanismo Solidário**. Cidade do Vaticano: [s.n.], 2017. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html. Acesso em: 8 jun. 2024.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **Documento de Aparecida**. São Paulo: Paulus, 2007.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, São Paulo: 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Barista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das Crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FOWLER, James W. **Estágios da Fé: A Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Busca por Sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRANCISCO. **Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* do Santo Padre Francisco ao episcopado, ao clero às pessoas consagradas e aos fiéis leigos sobre o anúncio do evangelho no mundo atual**. Cidade do Vaticano: Santa Sé, 2013. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html. Acesso em: 8 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREITAS, Luis Carlos de. Organização do trabalho pedagógico. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7., 1991. Anais [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FURET, Jean-Baptiste. **Vida de José Bento Marcelino Champagnat: 1789-1840: Padre Fundador da Sociedade dos Irmãozinhos de Maria por um de seus primeiros discípulos**. São Paulo: Loyola, 1989.

GARCIA, José Silvío. A pastoral educativa como compromisso com a transformação social. In: TRINDADE, Ana Lúcia Azevedo *et al.* (org.). **Ação pastoral na educação**. Campinas: Papirus, 2006. p. 79-91.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Tiago de Fraga; FERREIRA, Antonio Luiz Catelan. Igreja e humanismo integral: uma reflexão a partir da Caritas in Veritate. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v. 30, p. 111-126, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/58571/40643>. Acesso em: 8 jun. 2024.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS DE CHAMPAGNAT. **Maristas de Champagnat: plano estratégico da Administração Geral para a animação, liderança e governo**. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: https://champagnat.org//shared/bau/PlanEstrategico_2018_2015_PT.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Nos passos de Marcelino Champagnat: Missão Educativa Marista 2**. ed. Roma: Casa Generalizia dei Fratelli Maristi delle Scuole Fratelli Maristi, 2023. Disponível em: <https://champagnat.org/wp-content/uploads/2024/05/NosPassosDeMarcelinoChampagnat.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOHNSON, Robert Burke; CHRISTENSEN, Larry. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 6th ed. Sage Publications, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; LEAL, Valéria Andrade; RIAL, Gregory (org.). **Compêndio de Pastoral Escolar para a Educação Básica na Escola Católica**. Brasília: Ed. CNBB; Petrópolis: Vozes, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ártica, 2000.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL, Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos.** Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2006. p. 15-25.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto alegre: Mediação, 2010.

LANFREY, André. **Introdução à vida de M. J. B. Champagnat.** Brasília: UMBRASIL, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Neli. **A pastoral escolar na missão Marista.** 2009 Disponível em: <https://www.educacao.marista.edu.br/novo-registro/arquivos-e-links/textos-para-estudo/a-pastoral-escolar-na-missao-marista.pdf/view> . Acesso em: 22 fev. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MALHOTRA, Naresh Kumar. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARQUES, Eduardo Oliveira. **Educação marista: abordagens, práticas e perspectivas.** 2. ed. Brasília: Gráfica e Editora Pallotti, 2013.

MENTGES, Manuir José. **Autoformação do ser gestor marista preconizada à luz do projeto educativo do Brasil Marista.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MENTGES, Manuir José. **Internacionalização e Organização em Rede: uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 33. ed. São Paulo: Vozes, 2016.

MOLL, Jaqueline *et al.* A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MORGAN, David L. **Grupos focais como pesquisa qualitativa.** London: Sage Publications, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sumus, 1992. p. 45-62.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Inclusão e educação: Todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 8 jun. 2024.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez: 2003.

PENTEADO, Juliana Faria Góes. **A escola e a educação para a infância numa perspectiva de educação integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Educação e Espiritualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PIAGET, Jean. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

REDE MARISTA. Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista. Gerência Educacional. **Diretrizes da educação infantil Marista**. Porto Alegre: CMC, 2015.

REDE MARISTA. **Serviço de Pastoral: Identidade, Metodologia e Compromissos**. Porto Alegre: CMC, 2018.

REDE MARISTA. **Pastoral das infâncias: identidade, sentidos e caminhos**. Porto Alegre: CMC, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação, [s.l.]**, v. 1, n. 1, p. 85–96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 4 abr. 2024.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. Londres: Routledge, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉRES GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDRINI, Marcos. **Como estrelas no céu: desafios da Pastoral da Educação**. São Paulo: Paulus, 2015.

SANTOS, Ana Rita de Araújo. Pastoral escolar como prática educativa: desafios e perspectivas para a educação integral. **Educação e Contemporaneidade**, São Leopoldo, v. 28, n. 51, p. 213, jul./dez. 2019.

SBERGA, Aparecida Adair. Fundamentos para a pastoral escolar. *In*: JUNQUEIRA; Sérgio Rogério Azevedo; LEAL, Valéria Andrade; RIAL, Gregory (org.). **Compêndio de Pastoral Escolar para a Educação Básica na Escola Católica**. Brasília: Edições CNBB; Petrópolis: Vozes, 2021. p. 65-71.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Evangelização com as infâncias no Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2016. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Evangeliza%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Matriz Curricular de Educação Infantil do Brasil Marista**. Brasília, DF: UMBRASIL, 2019. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Matriz-curricular-da-ed-infantil.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Posicionamento do Brasil Marista sobre educação integral e a dimensão socioemocional**. Brasília, DF: UMBRASIL, 2021.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília, DF: CDD 20 Ed., 2010.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **União Marista do Brasil**. Brasília, DF: UMBRASIL, [2023?]. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/brasil-marista-2/>. Acesso em: 7 jun. 2024.

VATICANO. **A Identidade da Escola Católica Para a Cultura do Diálogo**. Cidade do Vaticano: Congregação para a Educação Católica. 2022. Disponível em: <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2022/03/29/0222/00466.html#po>. Acesso em: 29 mar. 2023.

VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão. **O Brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZOHAR, Donah; MARSHALL, Ian. **QS: inteligência espiritual**. Rio de Janeiro: Vivas Livros, 2012.

ZORZAN, Adriana Loss. **Consciência Espiritual e Social na escola**: processo educativo necessário para a formação humana. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANEXO 1 – GRUPO FOCAL

Organização dos encontros do grupo focal

Modalidade: virtual, plataforma Teams.

| Roteiro para o 1º encontro |
|--|
| Apresentação do objetivo do encontro |
| Apresentação do grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Nome/Unidade/Proximidade com a temática |
| Sobre a experiência e o papel da Pastoral Escolar na Educação Infantil: <ul style="list-style-type: none"> • Como você descreveria a função da Pastoral Escolar na Educação Infantil Marista? • Você tem exemplos específicos de como a Pastoral Escolar afetou positivamente as crianças ou a comunidade escolar? |
| Intencionalidade evangelizadora: <ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, quais são os principais objetivos ou metas da intencionalidade evangelizadora na Educação Infantil Marista? • Como a Pastoral Escolar colabora para a realização dessas metas? |
| Contribuição para o currículo integral: <ul style="list-style-type: none"> • Como a presença da Pastoral Escolar afeta a experiência das crianças na Educação Infantil Marista? • De que maneira a Pastoral Escolar enriquece o currículo integral da instituição? |
| Roteiro para o 2º encontro |
| Retomada do encontro anterior |
| <ul style="list-style-type: none"> • Qual a contribuição prática da Pastoral das Infâncias para o desenvolvimento do eixo Cuidar e Educar, presente na <i>Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista</i>? • Como se dá, no cotidiano da educação da criança, a relação pedagógico-pastoral proposta pelos documentos maristas? |
| Desafios e oportunidades: <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os maiores desafios enfrentados pela Pastoral Escolar na promoção da intencionalidade evangelizadora na Educação Infantil Marista? • Que oportunidades você vê para melhorar ou fortalecer a contribuição da Pastoral Escolar? |

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO A EDUCADORES

Questionário Google Forms

| | |
|-----|--|
| 1. | Você já teve acesso/conhece o Projeto Educativo do Brasil Marista? |
| 2. | Caso você conheça o documento, elenque entre 1 e 3 aspectos mais relevantes dele. |
| 3. | Contribua com uma sugestão de estratégia para potencializar o Projeto Educativo Marista na prática pedagógica cotidiana. |
| 4. | Você já teve acesso/conhece o documento <i>Matriz Curricular da Educação Infantil do Brasil Marista</i> ? |
| 5. | Caso você conheça o documento, elenque entre 1 e 3 aspectos mais relevantes dele. |
| 6. | Você já teve acesso/conhece o documento <i>Evangelização com as Infâncias do Brasil Marista</i> ? |
| 7. | Caso você conheça o documento, elenque entre 1 e 3 aspectos mais relevantes dele. |
| 10. | Contribua com uma sugestão de estratégia para potencializar o documento <i>Evangelização com as Infâncias do Brasil Marista</i> na prática pedagógica cotidiana. |
| 11. | Considerando o eixo Cuidar e Educar, exemplifique uma experiência no cotidiano de sua prática pedagógica. |
| 12. | Você percebe que os elementos da proposta pedagógico-pastoral marista se efetivam no cotidiano da sua instituição? Justifique. |
| 13. | Relate até duas experiências em que a proposta pedagógico-pastoral se efetiva em sua prática cotidiana na escola. |
| 14. | Cite até duas experiências de interfaces com a Pastoral Marista no cotidiano escolar. |

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Maria Inete Rocha Maia, responsável pela pesquisa **A PASTORAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS INFÂNCIAS MARISTAS**, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende analisar como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora. Sua participação consistirá em compor um grupo focal para dialogarmos a partir de questões norteadoras com base no objetivo da pesquisa. O grupo será composto de pastoralistas da Rede Marista, que se reunirão uma vez, virtualmente, pela plataforma Teams, durante aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando, para isso, entrar em contato com Maria Inete Rocha Maia, no telefone (51) 99951-8269 a qualquer hora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS), em (51) 3320-3345, Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703, CEP 90619-900, bairro Partenon, Porto Alegre/RS, *e-mail*: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente, constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. **Ao assinar e rubricar todas as**

páginas deste documento, você, de forma voluntária e esclarecida, autoriza-nos a utilizar todas as informações de natureza pessoal que constam em seu formulário, imagens e voz, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo. Você receberá uma das vias para seus registros, e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento, a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, o compartilhamento e a publicação dos meus dados e das informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

Declaração do profissional que obteve o consentimento

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do investigador

MARIA INETE ROCHA MAIA

Nome do investigador (letras de forma)

ANEXO 4 – CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora **Maria Inete Rocha Maia** desenvolva seu projeto de pesquisa **A PASTORAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS INFÂNCIAS MARISTAS**, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Andréia Mendes dos Santos, cujo objetivo é **analisar como a Pastoral Escolar contribui para a efetivação do currículo integral da Educação Infantil Marista e sua intencionalidade evangelizadora** nos colégios da regional Porto Alegre.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, dos métodos e das técnicas que serão empregados na pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que se segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS n. 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) A segurança de que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 4) A liberdade, no caso do não cumprimento dos itens acima, de retirar minha anuência, a qualquer momento, da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, ____/____/____.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br