

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA**

JULIVAL ALVES DA SILVA

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO ESCOLAR:
Análise da concepção de um projeto integrador de aprendizagens**

**TERESINA
2019**

JULIVAL ALVES DA SILVA

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO ESCOLAR:
Análise da concepção de um projeto integrador de aprendizagens**

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Jesuítica, pelo Curso de Especialização em Educação Jesuítica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora:
Profa. Dra. Regina Urmersbach

Teresina
2019

O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: Análise da concepção de um projeto integrador de aprendizagens

Julival Alves da Silva*

Resumo: Este artigo discute o desafio da formação integral no currículo escolar, a partir da análise de um projeto integrador de aprendizagens, desenvolvido em uma escola de educação básica da rede privada de ensino, em Teresina - PI. A pesquisa se dá a partir de um estudo de caso de tipo etnográfico, e se propõe a evidenciar os impasses enfrentados, os limites e possibilidades identificados e as aprendizagens construídas no processo de concepção e desenvolvimento do projeto em análise, e como lançam luz sobre o desafio de concretização da formação integral na escola. Fundamentada em autores como Rodríguez (2001), Gonçalves (2006), Setúbal e Carvalho (2012), Tobón (2013), Pinho e Peixoto (2017) e Hernández Hernández, Armijo e Sanchez (2018), a análise evidencia que um projeto integrador de aprendizagens desafia a escola a pensar a estruturação de um currículo por competências e habilidades, a discutir e conceber estratégias e instrumentais adequados de avaliação de seu alcance, e a como superar limites relacionados a: experiência e formação docente, engajamento de professores e estudantes nos projetos pedagógicos, conquista de tempos e espaços de orientação e acompanhamento aos estudantes, e recursos para viabilização dos projetos, entre outros. Por outro lado, também aponta possibilidades importantes como a abertura da escola a temas de formação e práticas associados ao protagonismo estudantil, à inovação pedagógica, à cultura digital na escola e ao empreendedorismo social. Projetos integradores representam, portanto, para a escola, uma importante construção de aprendizagens e competências na direção da formação integral.

Palavras-chave: Educação integral. Formação integral. Aprendizagem integral. Currículo e formação integral.

1 UM CAMINHO PARA ENTENDER O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

No Brasil, desde a sanção da Lei 9.394 em dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tem ganhado força o discurso pedagógico de reconhecimento e defesa da integralidade da educação, perspectiva que se tornou um horizonte a ser alcançado pelos sistemas de ensino a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, com implicações diretas na organização dos currículos das escolas de educação básica de todo o país.

* Licenciado em Pedagogia e mestre em Educação pela UFPI - Universidade Federal do Piauí, com experiência em formação inicial e continuada de professores, e atuação na educação básica nas áreas de coordenação e assessoria pedagógica e gestão de projetos. Atualmente está vinculado ao Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, como assessor pedagógico, e à Unisinos, como coordenador local do Polo EAD Teresina. E-mail: julival.teresina@gmail.com.

¹ Instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e CNE/CP nº 04/2018.

Apesar do destaque que lhe vem sendo dado na nova BNCC, a perspectiva da educação integral não é recente. Como bem ilustram metaforicamente Pinho e Peixoto (2017, p. 198), embora no percurso histórico das políticas públicas a educação integral seja ainda “uma criança de pouca idade”, ela vem de uma longa gestação, e remonta a experiências² protagonizadas pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, ainda na primeira metade do século passado.

Além dessa presença identificada no cenário pedagógico do século XX, como expressão de um novo modelo de educação desejada à época, Rodríguez (2001) vai além e apresenta um panorama histórico do percurso dessa concepção de educação integral que perpassa da cultura clássica, na Grécia antiga, até o cenário educativo contemporâneo.

Alcançando o século XXI, o ideário da educação integral se alinha com um cenário mundial de rápida e intensa amplificação da globalização da comunicação e do acesso à informação, requerendo da escola um currículo mais dinâmico e complexo, menos centrado no domínio de conceitos clássicos do conhecimento e mais na capacidade de o indivíduo produzir, acessar e operar com a informação e o conhecimento de forma criativa, construtiva e colaborativa; de mobilizar e aplicar o conhecimento e a informação de diferentes fontes para resolver problemas; de conviver produtivamente com outras pessoas, respeitando as diferenças, a identidade e a cultura própria de cada um.

Na prática, resulta desse alinhamento um novo paradigma curricular, que surge exigindo que a escola redefina, reestruture e reorganize as expectativas de aprendizagem, os projetos e práticas pedagógicas, os espaços e tempos de construção do conhecimento, e as estratégias e instrumentais de avaliação da aprendizagem. Isso altera fortemente a cultura escolar existente, tornando-se um desafio a ser enfrentado por toda a equipe docente e técnico-pedagógica, estudantes e famílias, sem que possam contar com modelos preexistentes de efetividade e qualquer garantia de sucesso.

O problema é que, como uma perspectiva ou conceito, a educação integral pode ser facilmente assimilada e declarada nos textos formais dos currículos escolares como um objetivo a ser alcançado, mas não é nada fácil sua transposição

² Um exemplo dessas experiências é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador, em 1950, também conhecido como Escola-Parque. (PINHO; PEIXOTO, 2017, p. 198)

para o cotidiano da prática educativa escolar. Tal transposição exige, para além de uma adequada compreensão do que seja a educação integral, um claro entendimento dos limites e possibilidades de sua realização efetiva nas escolas de educação básica; uma concepção cuidadosa e criteriosa das aprendizagens possíveis, e das práticas pedagógicas e estratégias avaliativas condizentes, que possam ser internalizadas e conduzidas por toda equipe técnico-pedagógica e docente, caracterizando um processo de formação integral.

Não obstante, enquanto, por um lado, os professores são progressivamente submetidos a discursos que evocam e enfatizam a educação ou formação integral como um fim a ser alcançado na escola, por outro lado têm seu cotidiano ainda regulado por uma cultura de práticas fortemente assentadas num currículo convencional, de ênfase conceitual, sustentadas por um repertório de saberes construído ao longo de anos de vivência escolar, formação inicial e atuação profissional docente, e marcado pela utilização de estratégias e instrumentais de avaliação da aprendizagem direcionados, sobretudo, para os aspectos factuais e conceituais dos diferentes componentes curriculares³.

Compreendendo, então, que diante de um novo paradigma curricular as escolas devem buscar a transformação de suas práticas pedagógicas, e que, na ausência de modelos seguros de como fazer, devem se lançar para aprender com a experiência, quais aprendizagens podem ser compartilhadas por aquelas que vêm assumindo esse propósito de mudança? Quais impasses são enfrentados nesse percurso? Que limites e possibilidades são evidenciados? Como a experiência de escolas que investem na transformação de suas práticas pedagógicas pode iluminar o entendimento e o enfrentamento do desafio de construção de um currículo escolar de formação integral?

Neste artigo se apresenta justamente uma análise dessa natureza, a partir de um estudo de caso do desenvolvimento de um projeto⁴ integrador de aprendizagens,

³ “Componentes curriculares” é uma referência às historicamente denominadas “disciplinas”, em que se tem organizado e distribuído o currículo das diferentes séries nos segmentos do ensino fundamental e médio. Apesar de “disciplinas” ainda ser de uso bastante corrente no contexto escolar, estamos optando neste texto pela utilização de “componentes curriculares”, por ser a denominação predominante no texto da nova Base Nacional Comum Curricular.

⁴ Embora apresentado como um projeto, trata-se da articulação de dois projetos que se complementam, SEMPRE e DIOFEIRAC, vivenciados pelos estudantes como se fossem um só, dada sua continuidade e interdependência.

SEMPRE⁵ DIOFEIRAC⁶, realizado e aperfeiçoado há mais de 12 anos pelo Colégio São Francisco de Sales – Diocesano⁷. Tal projeto representa uma iniciativa metodológica inovadora, que busca contemplar competências e habilidades previstas na BNCC e na perspectiva de formação integral assumida pelo Colégio em sua Proposta Pedagógica.

Os objetivos do estudo são, portanto, em nível geral, discutir, à luz da análise da concepção e realização do projeto SEMPRE DIOFEIRAC, o desafio de concretização da formação integral no currículo escolar, tomando como referência a perspectiva de educação integral presente na BNCC, em diálogo com a que se apresenta na Proposta Pedagógica do Colégio São Francisco de Sales - Diocesano. Em nível mais específico: a) estabelecer uma relação entre as concepções de educação integral presentes na BNCC e na proposta pedagógica do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano; b) apresentar o processo de concepção do projeto SEMPRE DIOFEIRAC, como metodologia de exploração e desenvolvimento de competências e habilidades integradoras de aprendizagens, baseada numa perspectiva de educação integral; e c) explicitar os aprendizados, impasses, limites e possibilidades identificados no processo de concepção e realização do referido projeto, e como podem lançar luz em torno do desafio de concretização da formação integral no currículo escolar.

Por isso, optou-se por um estudo de caso de tipo etnográfico⁸, em que se desenvolve uma análise das discussões, deliberações, encaminhamentos e produções ocorridos em dois Grupos de Trabalho (GT) definidos pelo Colégio campo

⁵ O projeto SEMPRE é bastante recente, concebido no ano de 2018 como um redimensionamento necessário do projeto DIOFEIRAC, e em realização no colégio a partir do ano de 2019. SEMPRE é um acrônimo que se relaciona aos quatro níveis fundamentais de ação explorados no projeto: **s**ensibilização, **m**obilização, **p**rotagonismo e **e**mpreendedorismo social.

⁶ DIOFEIRAC refere-se a Feira de Conhecimento do Diocesano, um projeto existente há mais de 12 anos no colégio, valorizando e estimulando a exploração de temas e questões relacionadas à justiça social e à utilização do conhecimento a serviço do bem comum, e que teve sua configuração redimensionada a partir de 2019, em sua articulação com o projeto SEMPRE;

⁷ O Colégio São Francisco de Sales – Diocesano é uma instituição privada de educação básica e confessional católica, pertencente à Rede Jesuíta de Educação. Situado em Teresina-PI, foi fundado em 1906 e atende da educação infantil ao ensino médio. É orientado por uma perspectiva de formação integral inspirada na espiritualidade e na pedagogia inacianas, assim denominadas porque derivadas dos exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus.

⁸ O estudo de caso de tipo etnográfico constitui uma “adaptação da etnografia a um estudo de caso de caso educacional”, conforme esclarece André (2005, p. 23), devendo “atender ao princípio básico da etnografia, que é a relativização, para o que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante*”. (ANDRÉ, 2005, p. 25).

da pesquisa: o GT DIOFEIRAC⁹ e o GT Dimensões Socioemocional e Espiritual-religiosa¹⁰, nos quais foram concebidos e delineados os aspectos contemplados no projeto SEMPRE DIOFEIRAC. Nessa análise, são destacados os impasses enfrentados, e as percepções quanto aos limites e possibilidades evidenciados para a concretização de um currículo de formação integral no Colégio. A opção metodológica considerou a relação de vínculo¹¹ existente entre o pesquisador e a instituição-campo da pesquisa, e ainda sua participação ativa na concepção e acompanhamento do desenvolvimento do projeto objeto da investigação, além de outros encampados pela instituição.

A realização do estudo foi considerada relevante num momento em que todo o sistema educacional brasileiro lança olhares sobre o currículo escolar, necessitando entender e atender as exigências de implementação da nova BNCC (BRASIL, 2018), prevista para a partir dos anos de 2019 e 2020¹², nos ensinos fundamental e médio. E isso, tendo que fazer uma virada conceitual na direção da apropriação de uma concepção curricular orientada por competências e habilidades, e embasada numa perspectiva de educação integral. De um ponto de vista epistemológico, sua

⁹ O GT DIOFEIRAC (Grupo de Trabalho sobre a Feira de Conhecimento do Diocesano) foi criado no final do ano de 2017 e perdurou por todo o ano de 2018, tendo o objetivo de redimensionar o projeto DIOFEIRAC, para um adequado alinhamento deste com a perspectiva de formação integral defendida pelo Colégio e com as demandas da recém-sancionada Base Nacional Comum Curricular. O projeto SEMPRE é um produto do trabalho desse GT.

¹⁰ Também no ano de 2018, por ocasião do movimento de redimensionamento curricular do Colégio, para sua adequação à BNCC, foi definido, entre outros, o Grupo de Trabalho (GT) Dimensões Socioemocional e Espiritual-religiosa, para estudo, reflexão e elaboração das competências e habilidades relacionadas a essas duas dimensões, a serem integradas ao currículo do Colégio.

¹¹ O pesquisador é membro colaborador do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano desde o ano de 2007, tendo atuado como coordenador pedagógico no ensino fundamental e no ensino médio; como coordenador interno de um sistema de qualidade ao qual o Colégio fez adesão em 2014 (Sistema de Qualidade na Gestão Escolar – SQGE, da Federação Latinoamericana de Colégios da Companhia de Jesus – FLACSI); e, desde 2016, na função de assessor pedagógico, junto à diretoria acadêmica e ao corpo técnico-pedagógico do Colégio. Acompanha o desenvolvimento do projeto DIOFEIRAC desde a estruturação de sua organização ocorrida em 2007, tendo sido um dos principais responsáveis pela articulação de sua realização junto aos segmentos do ensino fundamental e ensino médio. No ano de 2018, o Colégio também designou ao pesquisador, em sua condição de assessor pedagógico, o acompanhamento e supervisão técnica dos trabalhos desse GT Dimensões Socioemocional e Espiritual-religiosa, além de sua integração no GT de Sistematização, responsável por concatenar e sistematizar as produções dos demais Grupos de Trabalho do redimensionamento curricular do Colégio: GT Ciências Humanas, GT Matemática, GT Ciências da Natureza, GT Linguagens, GT Inovação Pedagógica, GT Formação Docente.

¹² O parágrafo único do art. 15 da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, prevê em relação ao ensino fundamental que: “A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” (BRASIL. MEC. CNE, 2017). E o parágrafo único do art. 12 da Resolução CNE/CP nº 04, de 17 de dezembro de 2018, prevê em relação ao ensino médio que: “A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022.” (BRASIL. MEC. CNE, 2018)

relevância pode ser traduzida no pensamento freireano que adverte que ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996), compreendendo, pois, que é a partir do estudo e da reflexão sobre práticas e experiências inovadoras vividas em escolas reais, em que os sujeitos da prática e da reflexão estejam implicados, que será possível compreender os caminhos a percorrer para que a formação integral na escola enfim seja alcançada.

2 COMPREENDENDO AS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO INTEGRAL

2.1 A Perspectiva de Educação Integral

Há diferentes vieses pelos quais se podem abordar e entender perspectiva da integralidade da educação: o dos teóricos que discutem a educação em suas distintas manifestações e por diferentes perspectivas, como a metodológica, a epistemológica e a teleológica; o dos órgãos governamentais que regulam a educação nacional, sua legislação, políticas e currículos dos sistemas de ensino; o das instituições que assumem a educação como um caminho de desenvolvimento e transformação do homem, considerando sua ligação com o transcendente.

Para fins da elucidação conceitual aqui proposta, a integralidade da educação será aqui ilustrada a partir dos dois primeiros vieses, que se conectam e possuem interseções entre si. O objetivo é apresentar elementos que permitam o estabelecimento de uma relação entre eles, sem a pretensão de um mergulho aprofundado em suas especificidades, para continuar refletindo em torno do desafio da efetivação da formação integral no currículo escolar, e também dialogar, mais adiante, com a perspectiva própria de formação integral assumida pela instituição campo da pesquisa, que ilustra o terceiro viés, das instituições que consideram a ligação do homem com o transcendente.

No viés teórico-filosófico, uma importante referência de base da concepção de educação integral pode ser encontrada nas alusões ao pensamento do filósofo norte americano John Dewey, através de Westbrook e Teixeira (2010):

Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 17)

Em Dewey, a educação não apenas permeia as várias dimensões da vida do ser humano, ela se identifica com a própria vida. Conforme expressam os autores:

Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como o *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*

Por essa definição, a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37-38)

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI defende-se uma perspectiva de integralidade associada a uma educação ao longo de toda a vida. Para além de contemplar o desenvolvimento do homem em sua multidimensionalidade, assume como propósito da educação fazer com o que o homem continue aprendendo ao longo da vida, adaptando-se sempre ao mundo em rápida e contínua transformação. Para isso, a educação deve ocupar-se de um conjunto de aprendizagens fundamentais, distribuído em quatro pilares:

A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS et al., 1998, p. 101-102)

Esse mesmo conjunto de aprendizagens é recomendado pelo Relatório como uma perspectiva que deve “inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição pedagógicas de novas políticas.”

(DELORS et al., 1998, p. 102). Essa inspiração é claramente percebida nas políticas de currículo que se estabeleceram no Brasil após a Lei 9.394/96.

Em Rodriguez (2001), a educação integral é associada a processos e procedimentos que se voltam ao aprimoramento do ser humano em suas múltiplas dimensões, considerando a unidade da pessoa. De acordo com autor:

A educação engloba uma série de processos e procedimentos que culminam na melhoria da pessoa. O termo integral refere-se à ideia de totalidade. Assim, a educação integral seria entendida como o desenvolvimento aprimorado do ser humano completo, em todas e cada uma de suas dimensões (física, intelectual, social, moral, religiosa, ...). [...] Não é uma justaposição ou soma quantitativa de suas partes, mas uma integração e inter-relação das mesmas na unidade da pessoa. Quando a educação não se realiza no sentido integrador de todas as dimensões da pessoa, estamos diante da parcialidade ou do desenvolvimento unilateral, ambas situações que não propiciam o desenvolvimento harmônico da pessoa. (RODRÍGUEZ, 2001, p.126. Tradução nossa)

Referindo-se explicitamente ao conceito de educação integral, Gonçalves (2006) destaca que:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p. 130)

E Setúbal e Carvalho (2012), enfatizando a perspectiva da educação integral como uma ambição para o século XXI, também acrescentam:

Uma educação integral considera o desenvolvimento humano na sua integralidade. Pensa o desenvolvimento das competências cognitivas, imbricando-as enfaticamente às dimensões éticas, estéticas, físicas, afetivas e sociais. [...]A educação integral exige a mobilização intensa de recursos cognitivos, relacionais, afetivos, psicomotores e sociais; na integralização de saberes e experiências; numa nova articulação curricular para restabelecer a totalidade; na expansão e diversidade das vivências e experiências de aprendizagem; na circulação em torno de maior número de ambientes diversificados. Esta é a ambição para a educação neste século 21. (SETUBAL; CARVALHO, 2012, p. 114, 116)

Sob o viés dos organismos de regulação da educação nacional, há uma clara alusão à integralidade da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.393/96, quando esta estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL. LEI Nº 9.394/1996, Art. 29)

Ou ainda quando estabelece que

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL. LEI Nº 9.394/1996, Art. 35-A, §7º)

Contudo, é no texto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que há uma referência conceitual explícita à educação integral, claramente apresentada como um compromisso da Base:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14)

2.2 A Perspectiva de Formação Integral

Uma consideração importante em torno da perspectiva da integralidade da educação é que, na literatura corrente, e mesmo nos textos legais e oficiais, encontra-se facilmente uma utilização ambígua das expressões “educação integral” e “formação integral”. Muitas vezes, em alusão a políticas de ampliação do tempo escolar nas

escolas, justificando as escolas de tempo integral. Outras vezes, discutindo sobre uma implementação curricular nas escolas que possibilite o desenvolvimento de outras dimensões do ser humano, para além da cognitiva, tais como a socioemocional e a espiritual. De forma recorrente, no entanto, essa utilização ambígua é facilmente identificada quando em referência à integralidade na educação escolar, ou seja, a que se realiza ou deve ser realizada nas escolas, instituições de constituição social e histórica onde a educação acontece, mas onde não acontece toda a educação da pessoa.

Aqui é importante observar uma nuance específica quando agora se fala em formação integral, em associação ao currículo pretendido na escola. Trata-se, claramente, de um conceito associado ao de educação integral, mas com uma delimitação que lhe é devida, conforme elucidam Hernández Hernández, Armijo e Sánchez:

A formação integral é desenvolver educativamente ao estudante como um ser humano multidimensional, complexo e com vontade para autodeterminar-se, levando-lhe de um nível de desenvolvimento a outro em cada uma de suas dimensões: biológica, afetiva, cognitiva, sociocultural, espiritual. A formação é o ato educativo pelo qual um sujeito estudante participa por vontade própria em um processo para ir de um nível de desenvolvimento a outro nível de desenvolvimento mais elevado, graças às suas motivações internas e à participação de um professor e dos gestores das instituições educativas. (HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ; ARMIJO; SÁNCHEZ, 2018, p. 526. Tradução nossa)

Ou seja, a formação integral pressupõe o estudante e a intencionalidade de que se desenvolva em sua multidimensionalidade, mas pressupõe, também, a instituição educativa, o profissional docente, o gestor institucional, o processo pedagógico, enfim, pressupõe todo um currículo concebido com esse fim.

Aqui, portanto, fica subjacente a compreensão de que o conceito de formação integral se deriva do de educação integral, mas com ele não se confunde. Embora se possa falar de educação integral em referência à educação escolar, ela transcende o universo da escola e abrange o ser humano na totalidade de sua vida e de suas experiências nas mais distintas instituições e relações humanas. A formação integral, no entanto, reflete a intencionalidade de processos realizados por instituições educativas que, orientadas pelo ideário da educação integral, estruturam seus currículos e práticas pedagógicas para que os estudantes se desenvolvam ao máximo em suas múltiplas dimensões. Portanto, em se tratando do desenvolvimento humano a ser alcançado como fruto de um currículo escolar orientado por uma perspectiva de

educação integral, parece-nos mais adequado denominar esse processo de formação integral, como bem o utilizam autores como Orozco Silva (2008) e Tobón (2013), entre outros. É, portanto, com essa denominação que a perspectiva de integralidade do currículo passará a ser analisada nos tópicos seguintes.

3 A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA CAMPO DA PESQUISA, COMO PRESSUPOSTO DA CONCEPÇÃO DO PROJETO SEMPRE DIOFEIRAC

A perspectiva de formação integral do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano é apresentada em sua Proposta Pedagógica de forma nuclear, na explicitação dos objetivos educativos da instituição e na elucidação de sua concepção pedagógica. De acordo com o documento, são objetivos do Colégio, entre outros:

Promover a formação integral de homens e mulheres, educando para obter o desenvolvimento pleno das potencialidades, tendo em vista uma cultura, uma sociedade em determinado contexto, que na vivência dos valores humanos, de forma reflexiva, científica e investigativa, sejam colaboradores na transformação da realidade social, na prática da justiça do amor e da verdade. [...]
Oportunizar ao educando experiências de aprendizagem que promovam a formação integral e harmônica das dimensões ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica. (CSFS, 2015, p. 9)

No documento, são explicitados os conceitos assumidos de estudante, sociedade, educação, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo e prática pedagógica. Desses, merecem destaque por evidenciarem com clareza a perspectiva de formação integral do colégio os seguintes:

[Sujeito que o colégio pretende formar]

[...] o cidadão e a cidadã para atuar no presente e no futuro, concebidos como sujeitos ativos, críticos, conscientes e comprometidos com o desenvolvimento do bem comum, baseando-se no respeito à diversidade e às diferenças e na crença na igualdade ontológica entre os seres humanos.

[Educação e escola]

[...] uma **educação** que se defina como desenvolvimento integral de toda a pessoa e de todas as pessoas, pelo investimento comprometido de uns sujeitos para com os outros por meio das mais distintas instituições humanas como, por exemplo, a família, a igreja e, com particular ênfase, a **escola**, que carrega consigo a responsabilidade de constituir-se em espaço fundamental para essa formação integral da pessoa humana, por meio da assimilação sistemática e crítica da cultura e construção de saberes e valores.

[Currículo]

[...] conjunto dos saberes e experiências, social e culturalmente constituídos e valorizados, que possibilitam a formação integral da pessoa humana em

suas várias dimensões (ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica) e sua atuação no mundo em consonância com os valores cristãos.

[Prática pedagógica – expressão do Paradigma Pedagógico Inaciano]

[...] é ancorada em ações que devem privilegiar a contextualização do conhecimento explorado, a experiência pessoal e grupal no processo de aprendizagem, a reflexão a partir da experiência, o empreendimento de ações decorrentes de uma nova consciência adquirida e voltada para o benefício do outro como fim último do conhecimento, e a avaliação e autoavaliação da pessoa e do grupo na formação em torno dos objetivos alcançados e das necessidades de (auto)superação. (CSFS, 2015, p. 10-11)

Considerando que o projeto educativo do Colégio é orientado por uma identidade que lhe é própria, e que carrega consigo conceitos que lhe são muito específicos, o documento também traz em seus apêndices um glossário, onde, também aí, se evidencia textualmente sua concepção de formação integral:

17. Formação integral. A espiritualidade inaciana no contexto de um colégio jesuíta é traduzida pelo projeto de educação integral cujo objetivo é formar pessoas de discernimento, isto é, pessoas que sejam capazes de decidir a partir de dentro de suas convicções de fé e dos valores cristãos, sem se deixar levar pelos modismos culturais. Como no retiro inaciano, o ponto de partida são os desejos mais profundos de cada um ou a fidelidade à sua identidade pessoal, única e irrepetível. Além disso, uma pessoa se forma também nos relacionamentos com seu entorno, a partir daquilo que a motiva, e nas causas que abraça existencialmente. Por isso propõem-se os valores cristãos a todos os membros da comunidade educativa, especialmente aos alunos/as. A formação nos colégios jesuítas é um processo no qual a pessoa é convidada a ordenar a sua vida para os outros numa atitude de buscar "buscar e encontrar Deus em todas as coisas".

Há uma missão a ser realizada com múltiplas ênfases, tais como garantir o espaço para a fé e o sentido de transcendência, promover um mundo mais justo, fraterno e solidário para todos, dialogar constantemente com a cultura e com as demais religiões em busca da verdadeira paz e harmonia, e perseguir um desenvolvimento sustentável do ponto de vista ecológico, social, político e econômico.

Portanto, todo membro de uma comunidade educativa inaciana é convidado a discernir e eleger o seu modo de ser e de agir no mundo a partir dos próprios desejos e afetos e sentindo-se movido pessoal e interiormente a servir à causa do Reino de Deus. Impregnado pela visão de pessoa que teve Santo Inácio de Loyola, o trabalho educativo da Companhia é eminentemente personalizador. Dedicar atenção especial, à "*cura personalis*"¹³, ao tratar cada um como pessoa, portador de dignidade e de transcendência. (CSFS, 2015, p. 76)

Analisando-se, portanto, essa perspectiva de formação integral do colégio campo da pesquisa, é possível identificar correlações e correspondências com perspectivas de educação integral que preconizam o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano, entre as quais a espiritual (WESTBROOK; TEIXEIRA,

¹³ Expressão latina bastante utilizada pela Companhia de Jesus, e traduzida como o "cuidado com a pessoa".

2010; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ; ARMIJO; SÁNCHEZ, 2018). Nesta concepção, que ilustra o viés de abordagem das instituições que consideram o homem em sua relação com o transcendente, um elemento diferenciador é o da referencialidade nos valores cristãos, com destaque ao “respeito à diversidade e às diferenças e na crença na igualdade ontológica entre os seres humanos” (CSFS, 2015, p. 10).

Em termos de operacionalização curricular, trata-se de uma concepção de formação integral absolutamente desafiadora, como também se revelam as demais aqui apresentadas, no sentido de que toda intencionalidade declarada, do ponto de vista do currículo, necessita se reverter em práticas que oportunizem, aos estudantes, experiências efetivas de aprendizagem e desenvolvimento integral. É com essa perspectiva que, desde o ano de 2007, o Colégio vem aprimorando a concepção do projeto da DIOFEIRAC, que em 2018 deu vida ao projeto SEMPRE, num claro desafio de potencializar conceitual e metodologicamente seu projeto de formação integral.

4 O PROJETO SEMPRE DIOFEIRAC COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA INTEGRADORA DE APRENDIZAGENS DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Conforme explicitado na parte introdutória deste texto, o projeto SEMPRE DIOFEIRAC é, na verdade, a articulação de dois projetos interdependentes, SEMPRE e DIOFEIRAC, sendo este último o precursor e base da concepção do SEMPRE, que somente aconteceu no ano de 2018, tendo sua operacionalização metodológica realizada pela primeira vez em 2019. A compreensão dessa articulação metodológica requer uma breve retomada do histórico do projeto DIOFEIRAC.

4.1 A Concepção do Projeto DIOFEIRAC

DIOFEIRAC é um acrônimo que significa Feira de Conhecimento do Diocesano. Em anos anteriores a 2007, esse projeto pedagógico realizava-se bianualmente no Colégio, correspondendo aos projetos de Feiras de Ciências, que já se realizavam em muitas escolas. Contudo, já havia àquela época a preocupação de que os estudantes pudessem ter seus projetos movidos por bem mais que curiosidades e experimentos científicos extraídos de livros didáticos a serem demonstrados a um público visitante. O projeto carecia de ser mais significativo do ponto de vista de sua intencionalidade e

em sua representatividade para os estudantes, além de refletir melhor a perspectiva de formação integral assumida pelo Colégio.

A partir de 2007, a equipe de coordenação pedagógica estruturou mais formalmente a concepção operacional do projeto, definindo para este um regulamento geral, com critérios mais claros relacionados a: a) tema norteador da Feira; b) participação dos estudantes -- passando a estender-se a todos do ensino fundamental e do ensino médio; c) vinculação dos projetos realizados aos diferentes componentes curriculares; d) habilidades a serem exploradas com os estudantes; e) etapas de avaliação e aspectos a serem avaliados; f) estratégias e instrumentais de avaliação a serem utilizados; g) comissões de operacionalização da Feira¹⁴; h) avaliação global anual da realização da Feira.

Basicamente, a partir de 2007 passou-se a desenvolver o projeto DIOFEIRAC orientado por um princípio de introdução, no ambiente escolar, da metodologia acadêmica de construção do conhecimento pela pesquisa, muito próximo ao proposto por Bagno (2000). Naquele ano, o projeto passou a ser mais claramente referenciado nos princípios da pesquisa, do trabalho em equipe, da interdisciplinaridade e da intervenção na realidade, este último com força crescente nos anos seguintes.

Num processo de reflexão contínua e busca permanente de aprimoramento, o projeto DIOFEIRAC chega a 2018 declarando seu conceito e objetivos da seguinte forma:

DO CONCEITO E DOS OBJETIVOS DA DIOFEIRAC

A Feira de Conhecimento do Diocesano – DIOFEIRAC - é uma atividade curricular de natureza diferenciada, desenvolvida anualmente em todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio, orientada pedagogicamente para o desenvolvimento de habilidades e competências baseadas na preocupação com o outro, na imaginação, na criatividade e na inovação, no trabalho em equipe, na pesquisa, na interdisciplinaridade, na elaboração científica do conhecimento e na concepção de projetos de intervenção na realidade visando um mundo melhor para todos. Possui caráter obrigatório de participação do primeiro ano do ensino fundamental à 2ª série do Ensino Médio, sendo facultativa aos estudantes concluintes da 3ª série do Ensino Médio.

¹⁴ As diferentes etapas e atividades do projeto DIOFEIRAC são organizadas por cinco comissões de operacionalização, vinculadas a uma equipe de Coordenação Geral, que têm, juntas, o objetivo de pensar e propor metodologias, processos e instrumentos de melhoria da qualidade da Feira, além de orientar, coordenar e avaliar a realização de suas diferentes etapas. [...] São compostas, cada uma, por um membro da Coordenação Geral, professores, coordenadores de departamentos de ensino, representante do SOE e outros colaboradores convidados, e se dividem em: I. Comissão de Formação e Orientação das Equipes; II. Comissão de Estruturação do Espaço e Logística de Exposição da Feira; III. Comissão de Comunicação e Divulgação da Feira; IV. Comissão de Análise de Projetos e Avaliação da Feira. V. Ouvidoria. (CSFS, 2017, p. 3).

Através de suas diferentes etapas, a DIOFEIRAC busca oferecer condições adequadas para que os estudantes sejam capazes de:

- Perceber criticamente a realidade local e global, comprometendo-se pessoal e coletivamente com a busca de soluções inovadoras e ações concretas voltadas para problemáticas sociais que têm urgência por intervenções transformadoras;
- Mobilizar e articular conhecimentos de diversas áreas, de forma interdisciplinar e multidisciplinar, através de atitudes de partilha e troca de saberes;
- Trabalhar em equipe na elaboração e desenvolvimento de formas de intervenção concreta na realidade, segundo a concepção do *magis in aciano*: ser mais para os demais;
- Identificar, valorizar e exercitar globalmente suas potencialidades, considerando, para além do intelecto, a imaginação criativa, a afetividade, e a manifestação de atitudes éticas;
- Desenvolver habilidades da pesquisa, raciocínio e gosto pelo exercício da comunicação em suas múltiplas formas de expressão. (CSFS, 2018, p. 3)

Merece destaque, na sistematização alcançada a partir de 2007, a configuração das etapas e processos de avaliação dos trabalhos, conforme explicitado no regulamento geral da DIOFEIRAC:

DA AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS DAS EQUIPES

Para além de seu valor formativo intrínseco, cada trabalho desenvolvido e apresentado será avaliado numa escala de zero a dez pontos e sua nota final obtida fará média com a nota da avaliação trimestral do terceiro trimestre em todas as disciplinas.

A avaliação das equipes incide sobre todos os momentos da Feira, sintetizados em quatro eixos: concepção e desenvolvimento do trabalho (4,0 pontos); produção escrita (2,5 pontos); exposição do trabalho (2,5 pontos); e autoavaliação (1,0 ponto). (CSFS, 2018, p. 7)

Cada um desses quatro eixos (concepção e desenvolvimento do trabalho, produção escrita, exposição do trabalho e autoavaliação) também se apresentam detalhados no regulamento, com aspectos que devem ser considerados para a atribuição de notas avaliativas das equipes. Todos os estudantes se vinculam a uma equipe determinada e a cada equipe se vincula, pelo menos, um professor orientador.

Na concepção do projeto, é respeitado o princípio de que o trabalho acadêmico deve ser orientado por quem tenha reconhecimento para fazê-lo, e que seus resultados devem ser submetidos e validados pela comunidade acadêmica, tal como se pode observar no comentário dos eixos avaliativos a seguir:

a) No eixo da concepção e desenvolvimento do trabalho, professores orientadores e estudantes discutem o problema a ser estudado e a ação de intervenção necessária na realidade. Com subsídios e orientações do professor orientador, os estudantes elaboram o projeto, e o submetem a uma espécie de

“qualificação” pela Comissão de Análise de Projetos e Avaliação da Feira¹⁵. Após essa validação do projeto, as ações pensadas são realizadas com o acompanhamento do professor orientador, que se reúne periodicamente com a equipe e acompanha e avalia o nível de engajamento individual e coletivo dos estudantes. Por isso, a avaliação referente a esse eixo é realizada pelo professor orientador, considerando individualmente cada estudante;

b) O eixo da Produção Escrita equivale, no projeto, ao que no mundo da produção científica acadêmica se caracteriza como a produção do relatório (monografia, artigo, dissertação...), com seus rigores próprios aplicados ao contexto escolar, respeitados os limites das séries e faixas etárias. Essa produção, mais uma vez orientada e acompanhada pelo orientador, é avaliada não mais por ele, mas por dois “avaliadores externos”, não vinculados à produção do trabalho. Estes, têm a função da crítica, da arguição e da indicação de sugestões para ampliação, adequações ou melhoramentos possíveis;

c) O eixo da Exposição do Trabalho é uma etapa do projeto que equivale, também no mundo acadêmico, ao momento da apresentação e defesa do trabalho que, neste caso, é realizada por cada equipe em estandes especialmente destinados pelo Colégio e organizados pela equipe, no dia da Feira. Também a preparação e realização dessa etapa é acompanhada pelo professor orientador, que não a avalia com nota. Esta avaliação fica a cargo dos dois avaliadores externos, que, tendo avaliado a produção escrita da equipe, agora se depara com a apresentação e defesa oral do trabalho por seus membros, e também a avalia. Ao final, é computada a todos os estudantes da equipe, para os eixos avaliados por esses avaliadores externos, a média das notas por eles atribuídas;

d) Finalmente, o eixo Autoavaliação é o único que não condiz diretamente com o modelo acadêmico de construção do conhecimento, mas que o Colégio considerou fundamental adotá-lo por seu caráter formativo, sobretudo em relação à construção da consciência individual e de grupo. Nesta etapa, que corresponde a no máximo dez por cento de toda a nota do projeto, cada estudante toma um conjunto de aspectos de avaliação e, partindo deles, se autoavalia e avalia a cada um de seus colegas de equipe quanto ao investimento e desempenho individual no trabalho. A nota alcançada

¹⁵ Os trabalhos são encaminhados a essa Comissão através de postagem digital dos arquivos, pelos estudantes, em uma plataforma virtual, através da qual ficam os avaliadores os acessam, avaliam os devolvem com comentários e sugestões de melhorias.

por cada um, neste eixo, é resultante da média aritmética de todas as notas atribuídas pelo próprio estudante e por cada um de seus colegas de equipe.

Nesse sentido, há que se destacar, também, como importantes avanços na operacionalização do projeto: a) o processo de cadastramento de todas as equipes no sistema acadêmico, com indicação dos respectivos temas de trabalho e professores orientadores; b) a atribuição de notas pelos professores orientadores às suas equipes, realizada diretamente via sistema acadêmico; c) o registro das avaliações dos avaliadores externos a partir de cartões de leitura ótica, padronizados por projeto; d) a disponibilização dos projetos e relatórios escritos das equipes aos professores orientadores, à Comissão de Análise e Avaliação de Projetos e aos Avaliadores Externos por meio da plataforma Moodle¹⁶; e) o estabelecimento da plataforma Moodle como importante canal de interação e mediação pedagógica no ambiente virtual e extraclasse.

4.2 Impasses na concepção e desenvolvimento do projeto, relacionados aos desafios da Formação Integral

Não obstante os avanços alcançados na realização do projeto, ao longo dos anos algumas questões foram sendo levantadas, com posicionamentos divididos e não consensuais entre professores e equipe técnico-pedagógica. Algumas dessas questões estão aqui destacadas, pelo quanto expressam o processo de assimilação de uma concepção de formação integral no Colégio e os enfrentamentos necessários para sua implementação no currículo.

4.2.1 A participação dos estudantes nos projetos deve ser por livre adesão ou compulsória?

De acordo com Hernández Hernández, Armijo e Sánchez (2018, p. 526), a “formação é o ato educativo pelo qual um sujeito estudante participa por vontade própria em um processo para ir de um nível de desenvolvimento a outro nível de desenvolvimento mais elevado”. Esse entendimento, que evidencia a relevância da vontade do sujeito, vai ao encontro do pensamento de alguns educadores e membros

¹⁶ Acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, caracterizado como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizado por todas as unidades da Rede Jesuíta de Educação.

da equipe de gestão pedagógica do Colégio, que passaram a se incomodar com o baixo nível de engajamento de algumas equipes de estudantes na concepção e desenvolvimento de seus projetos. Em alguns desses casos, declaravam uma percepção de que os estudantes se envolviam com o trabalho somente por conta de uma nota avaliativa que repercutiria em todos os componentes curriculares da série, resolvendo-lhes alguns problemas que, de outro modo, seria mais difícil conseguir. Nesses casos, a motivação para os projetos não seria genuína e, portanto, não incidiria na formação dos estudantes da forma pretendida. Daí o questionamento, parte de alguns, de por que não viabilizar a participação nos projetos somente dos estudantes realmente interessados.

A questão é considerada complexa porque, assim como não é facultado ao estudante cumprir ou não cumprir com seus estudos de matemática, por que essa alternativa deveria ser considerada para outros aprendizados previstos no currículo? Não haveria, aí, uma subestimação do valor das aprendizagens previstas no projeto, que, portanto, não necessitaria ser cumprido por todos os estudantes? A complexidade da questão se revela, ainda mais, quando novamente ancorada na defesa de que, por ser necessário que os estudantes se desenvolvam em outras dimensões, para além da meramente cognitiva, isso não pode ser tratado com algo facultativo, embora seja clara a necessidade de adesão dos estudantes. Por isso, é necessário que a escola desenvolva estratégias para que um *Habitus*¹⁷ se desenvolva junto aos estudantes, em relação à sua participação nas mais distintas atividades do currículo escolar.

4.2.2 As aprendizagens do projeto devem girar em torno de conteúdos específicos ou de habilidades e competências?

Essa questão está na centralidade da concepção de um currículo de formação integral porque, no sistema educacional brasileiro, ainda há uma predominância de currículos organizados em função de conteúdos fragmentados, por componentes curriculares. Ensina-se e avalia-se a aprendizagem tendo-se em conta a centralidade

¹⁷ Conceito bastante explorado por Pierre Bourdieu, o *Habitus* é “concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.” (SETTON, 2002, p. 63)

dos conteúdos. No ato do planejamento de ensino, uma das questões primeiras costuma ser listar e distribuir os conteúdos facto-conceituais que serão ensinados. Por conseguinte, desenvolver projetos que não se ocupam diretamente de conteúdos fragmentados, mas pressupõem a utilização do conhecimento de forma articulada, interdisciplinar e transdisciplinar, desinstala a escola de uma zona de “segurança”, obrigando a toda a equipe docente e técnico-pedagógica a considerar a integralidade do conhecimento e a pensar a possibilidade de um currículo por competências.

Nesse sentido, a formação integral baseada em competências requer, de acordo com Tobón, “a assunção de uma nova inteligência e racionalidade que transcenda a segmentação e a fragmentação, com o fim de abordar a realidade em sua multidimensionalidade.” (TOBÓN, 2013, p. 93. Tradução nossa).

Segundo esse autor, as competências podem ser conceituadas como:

Atuações integrais para identificar, interpretar, argumentar e resolver problemas do contexto, desenvolvendo e aplicando de maneira articulada diferentes saberes (saber ser, saber conviver, saber fazer e saber conhecer), com idoneidade, melhoramento contínuo e ética. (TOBÓN, 2013, p. 93. Tradução nossa)

Não obstante a existência de um aporte teórico que direciona o currículo para uma abordagem por competências, a superação de práticas educativas demarcadas por fronteiras entre os componentes curriculares é um processo exigente em termos de reflexão sobre as práticas e formação contínuas.

4.2.3 Atribuir ou não atribuir notas aos estudantes em um projeto baseado em competências?

Como uma questão derivada da anterior, aqui a discussão gira em torno da melhor forma de avaliar aprendizagens que não se restringem ao conteúdo de um ou outro componente curricular, ou de um bimestre ou trimestre letivo, ou de uma determinada série escolar, mas, em vez disso, estabelecem conexões na horizontalidade e na verticalidade do currículo escolar, e também com saberes extraescolares. Seria justo uma atribuição simplificada de notas quantitativas aos produtos dos projetos dos estudantes? O que uma síntese restritiva a notas quantitativas representa para a avaliação de aprendizagens dos estudantes em um projeto baseado em competências?

O entendimento básico da equipe técnico-pedagógica e docente, é a de que as notas quantitativas não expressam bem a natureza da avaliação esperada do projeto, e tampouco são capazes de sintetizar as aprendizagens alcançadas pelos estudantes.

Esse entendimento também é explícito em Tobón (2013), ao evidenciar a necessidade de superação de modelos tradicionais de avaliação, por novas metodologias, mais adequadas a uma abordagem por competências. Segundo o autor:

Com o ingresso das competências na educação, a avaliação tradicional está passando da ênfase em conhecimentos específicos e factuais (relacionados a fatos) à ênfase em atuações integrais frente a problemas do contexto. Com isso se busca a superação de diversos problemas na avaliação tradicional, como a falta de pertinência em relação aos desafios do desenvolvimento pessoal e no contexto (comunitário, social, laboral-profissional, ambiental-ecológico, artístico e investigativo) e a ausência de metodologias que possibilitem uma análise contínua da aprendizagem com base em critérios, evidências e níveis de domínio. (TOBÓN, 2013, p. 321. Tradução nossa).

Nessa perspectiva, esse autor tem apontado um caminho para a avaliação que passa pela adoção do conceito de *valoración*, esclarecendo que

[...]se propõe desde a socioformação o conceito de *valoración* para ressaltar o caráter apreciativo da avaliação e enfatizá-la, antes de tudo, como um processo de reconhecimento do que as pessoas aprendem e põem em ação em um contexto social, assumindo-se o erro como uma oportunidade de melhora e de crescimento pessoa. Isso implica determinar de forma contínua os avanços dos estudantes em relação a determinadas competências, com base em critérios construídos e acordados (não impostos pelo docente), e apoiar-lhes em suas dificuldades para que as superem. (TOBÓN, 2013, p. 321. Tradução nossa)

Com essa noção de avaliação, o autor também indica que a *valoración* das competências requer quatro processos interdependentes:

Autovaloración - É o processo por meio do qual a própria pessoa valora a formação de suas competências, com referência a determinados critérios e evidências, tendo como base um mapa de aprendizagens.

[...]

Covaloración - Consiste em uma estratégia por meio da qual os estudantes valoram entre si suas competências de acordo com critérios previamente definidos. Dessa maneira, um estudante recebe retroalimentação de seus pares a respeito de sua aprendizagem e atuação.

[...]

Heteroavaliación - Consiste na *valoración* das competências dos estudantes por parte de pessoas diferentes de seus pares, como o professor ou os professores da disciplina ou projeto de formação, o Estado, uma organização social ou uma empresa.

[...]

Meta-avaliación - Consiste em analisar a pertinência, utilidade, clareza e simplicidade das mesmas estratégias e instrumentos de avaliação das

competências, com o fim de implementar melhoras contínuas. Implica considerar também o processo de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, para estar em um contínuo aperfeiçoamento. (TOBÓN, 2013, p. 323-326. Tradução nossa).

Essas e outras questões alimentaram a necessidade de o colégio criar, no final do ano de 2017, um Grupo de Trabalho denominado GT DIOFEIRAC, envolvendo assessoria pedagógica, membros da coordenação pedagógica e representantes dos professores, para repensar o projeto DIOFEIRAC em sua concepção e operacionalização, com o objetivo de dar-lhe maior coerência com o propósito de formação integral do Colégio e com as exigências advindas da nova BNCC.

4.3 Limites encontrados na operacionalização do Projeto DIOFEIRAC que impactam na efetivação da Formação Integral do Colégio

Enquanto, por um lado, as questões exploradas no item anterior se apresentam como impasses por estarem relacionadas à necessidade de entendimentos comuns em torno da perspectiva de formação integral do Colégio, por outro lado há um conjunto de outros pontos que representam limites na operacionalização do projeto DIOFEIRAC por demandarem da instituição condições que, embora estejam sendo construídas, ainda não foram alcançadas.

4.3.1 O engajamento de estudantes e educadores na realização do projeto

A questão do engajamento no desenvolvimento do projeto DIOFEIRAC tem representado, ao longo dos anos, um desafio ao projeto de formação integral do colégio, a partir da cultura escolar vivida por estudantes e famílias, educadores e equipe técnico-pedagógica, por conta da incidência do projeto na rotina das atividades escolares e na vida de todos os atores, no período de sua realização. Apesar de desde 2007 a realização do projeto já vir prevista no calendário anual de atividades do Colégio, sua execução exige de todos uma mobilização diferenciada em modo e intensidade, ampliando o nível de energia a ser empreendida na concretização das atividades escolares.

O cotidiano da escola já é suficientemente desafiador para todos, em se tratando de dar conta de um currículo clássico, baseado na segmentação da construção do conhecimento em componentes curriculares por série, conteúdos por

componente curricular, avaliações de aprendizagem periódicas etc. Considerando que o período de envolvimento efetivo de educadores e estudantes tem normalmente girado em torno de quatro a cinco meses anuais, e que a dinâmica de exploração dos diferentes componentes curriculares por série permanece basicamente a mesma nesse período, não é estranho que nem todos os professores, estudantes e famílias, e mesmo membros da equipe técnico-pedagógica tenham facilidade para fazer uma plena adesão ao projeto. Daí ser este um ponto que sempre vai requerer especial atenção do Colégio, no sentido de estar sempre buscando construir uma consciência coletiva em torno do qual exigente é desenvolver um projeto de formação integral coerente com sua missão.

4.3.2 Tempos e espaços de orientação e acompanhamento aos estudantes

É comum o entendimento de que, para alcançar a qualidade esperada nos trabalhos das equipes, é necessária a destinação de tempos minimamente adequados de orientação e acompanhamento aos estudantes pelos professores orientadores. E, apesar de o Colégio prever anualmente tempos de encontros presenciais de orientação entre professores e estudantes, esses espaços concorrem com as necessidades da equipe de gestão pedagógica de orientar e acompanhar o planejamento pedagógico dos professores e realizar com eles momentos específicos de formação. E, para além dos tempos institucionalmente já destinados aos educadores, esses tempos de orientação também concorrem com os tempos de disponibilidade dos próprios estudantes, em função de todo o seu calendário de atividades.

Uma outra questão que demanda tempo é o acompanhamento dos estudantes em atividades extraescolares. Muitos dos projetos para a DIOFEIRAC preveem ações realizadas fora do ambiente escolar, que devem ser desenvolvidas com a supervisão de profissionais da escola, preferencialmente os professores orientadores dos projetos. Estes no entanto, com frequência possuem vínculo também com outras instituições educativas e carga horária limitada, destinada ao Colégio. Além disso, também há que ser considerado o fato de que toda demanda extraordinária de carga horária dos profissionais, docentes ou não, implicam em projeção orçamentária específica para a viabilização do projeto. Contudo, mesmo a escola dispondo dos recursos necessários para viabilizar o acompanhamento dos estudantes, fato é que

alternativas necessitam ser pensadas para que a despeito das limitações de tempo de estudantes e professores, projetos importantes a serem realizados em espaços extraclasse e extraescolares possam ser realizados com todos os estudantes.

4.3.3 Experiência e formação docente

A concretização plena de um projeto integrador de aprendizagens, como o DIOFEIRAC, também possui como um de seus limites os aspectos relacionadas às necessidades de formação dos professores e a terem, eles mesmos, as habilidades e competências a serem exploradas no projeto. Dentre esses aspectos, se destacam os seguintes:

- a) Necessidade de maior incorporação da metodologia do trabalho acadêmico no cotidiano da prática e na formação dos professores

O projeto DIOFEIRAC é um exemplo de metodologia ativa em que professores e estudantes têm que trabalhar com várias estratégias como resolução de problemas, estudo de campo, grupos operativos, intervenção na realidade, pesquisa-ação, e tudo isso sendo sintetizado através de um modelo de construção acadêmica do conhecimento, adaptado para o contexto escolar. Nesse modelo, são aplicadas orientações básicas que demandam do professor conhecimentos básicos sobre elaboração de projetos, redação acadêmica, normas de produção de trabalhos acadêmicos e metodologia básica de pesquisa. Embora muitos tenham construídos fundamentos básicos relacionados a esses conhecimentos nos ambientes de sua formação inicial ou em níveis de pós-graduação, isso não representa o escopo básico de seus saberes e competências para atuação na educação básica. Surge, então, uma demanda de formação que é condição para a realização de orientações efetivas aos estudantes.

- b) Experiência dos professores em atividades que envolvam protagonismo e empreendedorismo social

O projeto DIOFEIRAC instiga toda a equipe técnico-pedagógica e docente a se mobilizar na concepção, apoio e orientação de projetos em que os estudantes assumam protagonismo na geração de ideias e desenvolvimento de ações de intervenção na realidade. Esse movimento implica a construção de um novo modelo de mediação pedagógica em que a centralidade da ação está nos estudantes e o professor é um facilitador experiente que atua provocando e guiando a reflexão com

os grupos, ajudando-os a perceberem possibilidades que, sozinhos, não conseguem vislumbrar. Essa mediação pedagógica deve conduzir os estudantes a um tal nível de reflexão e elaboração criativa, que os projetos resultantes dessa construção possam resultar em práticas de empreendedorismo social¹⁸.

E aqui se revela o paradoxo de que não se pode ensinar o que não se domina ou não está inscrito de alguma maneira no campo de experiências dos sujeitos da relação de ensino e aprendizagem. Protagonismo e empreendedorismo social são conceitos relativamente recentes na formação docente e que não fazem parte nem do escopo de formação inicial, nem da experiência de vida da maioria dos professores atualmente em exercício, necessitando, por isso, ser incorporados em um projeto de formação continuada desenvolvido no âmbito do próprio Colégio. Correlato ao aspecto do protagonismo e do empreendedorismo social, está também o aspecto da inovação, aplicado à mediação pedagógica. A discussão em torno da inovação está cada vez mais presente como um objeto de aprendizagem dos estudantes e da vida profissional dos educadores que, por isso mesmo, necessita estar incorporada como fundamento na prática docente.

c) Familiarização incipiente dos professores e da equipe técnico-pedagógica com um currículo baseado em competências e habilidades

Um aspecto final, mas não menos relevante, diz respeito à introdução recente da noção de um currículo por competências. Conforme já apontado em tópicos anteriores, o modelo de currículo fragmentário, baseado em componentes curriculares estanques e independentes, centrado sobretudo na exploração de conteúdos factó-conceituais, ainda reflete o paradigma predominante entre os professores da educação básica de um modo geral, e isso é claro limite para o alcance de um currículo de formação integral, baseado em um outro paradigma de relação do sujeito com o conhecimento.

¹⁸ De acordo com Oliveira, Empreendedorismo Social é “[...] Uma ação inovadora voltada para o campo social cujo processo se inicia com a observação de determinada situação-problema local, para a qual se procura, em seguida, elaborar uma alternativa de enfrentamento. [...] Essa ideia tem de apresentar algumas características fundamentais, tais como: 1º) ser inovadora; 2º) ser realizável; 3º) ser autosustentável; 4º) envolver várias pessoas e segmentos da sociedade, principalmente a população atendida; 5º) provocar impacto social e permitir que seus resultados possam ser avaliados. Os passos seguintes são: colocar essa ideia em prática, institucionalizar e gerar um momento de maturação até que seja possível a sua multiplicação por outras localidades, criando, assim, um processo de rede de atendimento ou de franquia social, até se tornar política pública.” (OLIVEIRA, 2004, p. 15)

4.3.4 Infraestrutura, logística e recursos para a concretização das demandas dos projetos pedagógicos

O projeto DIOFEIRAC, a exemplo de outros projetos pedagógicos realizados pelo Colégio, demanda a providência de toda uma infraestrutura para o momento de sua culminância, de uma logística de organização de espaços e mobilização de colaboradores na realização das etapas intermediárias, além de recursos materiais e financeiros suplementares para o custeio dessas atividades previstas.

Contudo, quando estudantes e educadores de todo o ensino fundamental e médio do Colégio são incentivados ao desenvolvimento de ações que tenham por base o protagonismo e o empreendedorismo social, abre-se a possibilidade de uma profusão de ideias e ações a realizar que ultrapassam toda e qualquer previsão de recursos disponibilizáveis pela escola. Nesse sentido, sendo os recursos limitados em qualquer instituição educativa, uma importante questão se levanta, em busca de saber como garantir que os limites dos recursos institucionais disponíveis para o incentivo e viabilização do projeto, não sejam determinantes para sua efetividade, ou não, como projeto de formação integral do colégio.

4.3.5 Avaliação objetiva das habilidades e competências exploradas no projeto

Um quinto limite destacado diz respeito à possibilidade de avaliação objetiva das competências e habilidades exploradas no projeto DIOFEIRAC, uma vez que, mesmo havendo declarados e detalhados os critérios e as diferentes etapas de avaliação do projeto, ao final, a avaliação é sintetizada em uma nota quantitativa¹⁹, que incide sobre os diferentes componentes curriculares, não havendo, além disso, uma síntese qualitativa das aprendizagens alcançadas. Apesar de a estruturação sistêmica de imputação dos dados avaliativos já ser minimamente suficiente no Colégio para uma construção de relatórios específicos, o fato é que, até o ano de 2018, o conjunto das habilidades e competências a serem exploradas no projeto não estava suficientemente explicitado, a ponto de bem nortear estratégias e instrumentais

¹⁹ De acordo com a sistemática de avaliação da aprendizagem do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, “A Feira de Conhecimento do Diocesano - DIOFEIRAC realiza-se no terceiro trimestre do ano letivo e engloba todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo de participação facultativa aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. [...] A nota final de cada estudante no projeto de sua equipe incide no terceiro trimestre, fazendo média com a nota da Avaliação Trimestral de todas as disciplinas.” (CSFS, 2018b, p. 8-9).

específicos de avaliação, mais orientados pela expressão qualitativa do alcance dessas competências e habilidades por cada estudante.

4.4 A concepção do Projeto SEMPRE em sua articulação com o Projeto DIOFEIRAC

No final do ano de 2017, instigado pelos impasses e limites enfrentados na concepção e operacionalização do projeto DIOFEIRAC, mas também pelo interesse em dimensioná-lo efetivamente como um projeto integrador de aprendizagens, alinhado com a perspectiva de formação integral do Colégio, com o PEC - Projeto Educativo Comum²⁰ da Rede Jesuíta de Educação e com as demandas da nova BNCC, o colégio criou o GT DIOFEIRAC, com a participação da Assessoria Pedagógica e representações da Coordenação Pedagógica e dos serviços de Apoio Pedagógico e Monitoria e de Orientação Educacional. O GT atuou em encontros de reflexão e elaboração durante todo o ano de 2018, apresentando, como fruto de seu trabalho, o projeto SEMPRE, que redimensiona o projeto DIOFEIRAC e com ele se articula, numa relação de interdependência.

Na apresentação do projeto SEMPRE, o Colégio declara que

Do ponto de vista pedagógico, sua concepção deriva da necessidade de efetivação concreta de uma estratégia metodológica que possibilite explorar todo um conjunto de competências e habilidades previstas na concepção de Formação Integral inaciana e na BNCC, não possíveis de concretizar quando circunscritas apenas à sala de aula convencional.

[...]

O projeto SEMPRE busca responder de forma concreta a preocupações e indicativos contemporâneos que evidenciam a necessidade crescente de um protagonismo das novas gerações em ações voltadas para a transformação social, de forma criativa, inovadora e empreendedora, baseadas na percepção e exploração de situações-problema e no desenvolvimento de alternativas e projetos para seu enfrentamento, mobilizando habilidades e competências associadas a diferentes áreas de conhecimento e dimensões da formação humana. (CSFS, 2019, p. 2)

Os tópicos seguintes apresentam os principais redimensionamentos do projeto DIOFEIRAC, traduzidos no projeto SEMPRE, sendo um dos primeiros a adoção de um acrônimo, que sintetiza quatro níveis de ação explorados no projeto.

²⁰ A partir de 2016, passou a existir em todas as unidades da Rede Jesuíta de Educação (RJE) um importante movimento fazer realizar nos projetos curriculares e pedagógicos dessas unidades as diretrizes do PEC – Projeto Educativo Comum da RJE.

4.4.1 O acrônimo SEMPRE

De acordo com o documento de apresentação do projeto,

O acrônimo **SEMPRE** sintetiza quatro níveis fundamentais de ação a serem assumidos pelas pessoas para a construção de um mundo melhor:

Sensibilização – agir para que pessoas, empresas, instituições e organismos políticos e sociais enxerguem e se importem com questões que afetam e prejudicam a vida individual e coletiva das pessoas e o meio ambiente;

Mobilização – agir contra a inércia individual e coletiva, para que pessoas, empresas, instituições e organismos políticos e sociais se movimentem para a realização de ações necessárias à construção de um mundo melhor;

Protagonismo – agir reconhecendo, valorizando e testemunhando a capacidade e a necessidade de cada pessoa, empresa, instituição ou organização política e social assumir a iniciativa e a responsabilidade por ações transformadoras da realidade;

Empreendedorismo social – agir desenvolvendo projetos criativos, inovadores e sustentáveis que impactem positivamente na vida das pessoas e no meio em que vivem. (CSFS, 2019, p. 2)

Para o GT DIOFEIRAC, os quatro níveis de ação configuram uma forma de, ao mesmo tempo, identificar o projeto com os quatro C's²¹ da missão educativa da Companhia de Jesus e com competências e habilidades previstas na BNCC, mas, também, de indicar um caminho metodológico de orientação dos estudantes na concepção de seus projetos, partindo, portanto, das ações de sensibilização até as de empreendedorismo social.

4.4.2 O projeto SEMPRE como o desenvolvimento e a DIOFEIRAC como a culminância do projeto

Um ponto incômodo no projeto DIOFEIRAC era o fato que estudantes e professores se mobilizavam durante alguns meses do ano letivo para realizar um projeto que tinha sua culminância e visibilidade somente no terceiro trimestre, assemelhando-se a um evento anual e não a um projeto anual que explora habilidades e competências integradoras dos diferentes componentes do currículo e outras que os transcendem.

²¹ Os quatro C's são uma referência a quatro palavras: competentes, conscientes, compassivos, comprometidos, extraídas de um pronunciamento do pe. Kolvenbach, ao declarar o objetivo da educação da Companhia de Jesus: "Pretendemos formar líderes no serviço e imitação de Cristo Jesus, homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão". (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 24).

Como correção dessa configuração, as etapas do projeto foram diluídas nos três trimestres letivos do ano, cada trimestre com um produto e uma avaliação própria, minimizando a importância do evento DIOFEIRAC e ampliando a representatividade da importância das etapas inicial e intermediária do projeto, conforme o seguinte: a) No primeiro trimestre, as atividades se dedicam à discussão do problema, estudo do tema e elaboração do projeto de trabalho das equipes, com o peso de 20% na avaliação do projeto, e ainda a fase inicial de sua execução, com o peso de 10%, alcançando 30% do projeto já no primeiro trimestre; b) no segundo trimestre, as atividades são totalmente dedicadas à continuidade da execução das ações do projeto em níveis intermediário e avançado, também com peso de 30% em toda a avaliação. Portanto, ao final do segundo trimestre já terão sido realizados 60% do projeto; c) O terceiro trimestre representa a etapa de elaboração do relatório, e apresentação e defesa oral do trabalho na DIOFEIRAC, também com peso de 30% em toda a avaliação do projeto. A esta também se soma a etapa de autoavaliação, com peso de 10%, fechando a avaliação total de 100% do projeto para os estudantes.

O Quadro 1 a seguir apresenta um exemplo da distribuição das etapas e atividades previstas no projeto SEMPRE, tomando como referência o segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental:

Quadro 1 – Etapas do Projeto SEMPRE – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Segmento: EF69 Agrupamento dos estudantes: Turma e Equipes Formato dos Trabalhos: Projeto por Turma + Subprojetos por Equipes			
Etapas	Atividades	Sujeitos Responsáveis	Peso
1 (1º Trim.)	Discussão e decisão quanto ao objeto do projeto	Professores e estudantes	20%
	Discussão pedagógica do tema/objeto do projeto e subprojetos em sala de aula	Professores e estudantes	
	Elaboração do projeto	Estudantes	
	Estudos e leituras, dentro e fora da sala de aula, sobre o tema/objeto do projeto	Estudantes	
	Avaliação do projeto	Comissão de Avaliação	
	Desenvolvimento do projeto - fase inicial (exploratória)	Estudantes	10%
2 (2º Trim.)	Desenvolvimento do projeto - fase intermediária (ação)	Estudantes	30%
	Desenvolvimento do projeto - fase avançada (avaliação e expansão)	Estudantes	
3 (3º Trim.)	Elaboração do relatório de desenvolvimento do projeto	Estudantes	30%
	Apresentação do projeto na DIOFEIRAC	Estudantes	
	Avaliação do relatório de desenvolvimento do projeto	Avaliadores Externos	
	Avaliação da apresentação do projeto na DIOFEIRAC	Avaliadores Externos	
	Autoavaliação	Estudantes	10%

Fonte: CSFS (2019, p. 10)

4.4.3 O ajuste da abordagem metodológica em adequação a cada segmento de ensino

Outro redimensionamento importante foi o ajuste da abordagem metodológica do projeto e da culminância do projeto, levando em conta as particularidades de cada segmento de ensino. Uma percepção básica de todo o Colégio é a de que a culminância do projeto DIOIFEIRAC, realizada em apenas um dia, não oportunizava o tempo, nem a visibilidade e valorização necessários para todos os estandes e equipes, além de fazer estarem todos juntos estudantes com níveis de experiência muito diferenciados. Em função disso, o formato e a culminância dos trabalhos foram ajustados para acontecerem em três modelos e momentos de culminância distintos, considerando um grau crescente de autonomia dos estudantes, conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Formato dos Trabalhos do Projeto SEMPRE por segmentos de ensino

Segmento	Agrupamento dos Estudantes	Formato dos Trabalhos	Apresentação na DIOFEIRAC
1º ao 5º ano Ensino Fundamental	Turma	Projeto por Série + Subprojeto por Turma	1º Dia
6º ao 9º ano Ensino Fundamental	Turma e Equipes	Projeto por Turma + Subprojetos por Equipes	2º Dia
1ª e 2ª séries Ensino Médio	Equipes por turma	Projeto por Equipe	3º Dia
3ª série Ensino Médio	Equipes por Série	Projeto por Equipe	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da apresentação do projeto. (CSFS, 2019, p. 10-11)

No segmento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em termos de concepção e desenvolvimento das ações do projeto SEMPRE, pressupõe-se, ainda, certa heteronomia dos estudantes. Por isso, nesse segmento, eles são agrupados por turma, sob a orientação e coordenação de professores específicos. Cada série representa um projeto, e cada turma na série desenvolve um subprojeto, em função do tema da série. A DIOFEIRAC, que passa a ser realizada em três dias distintos, dedica seu primeiro dia à culminância dos projetos desse segmento.

No segmento do 6º ao 9º ano, por se reconhecer um certo grau de autonomia dos estudantes, estes já se organizam em equipes de 8 a 12 estudantes por turma, sendo que cada turma da série representa um projeto, a partir do qual cada equipe na turma desenvolve um subprojeto correlacionado. Também aqui há uma equipe de professores orientadores em cada turma, que juntos estabelecem, em discussão com

a turma, um fio condutor temático para a realização dos trabalhos. Sua culminância é realizada no segundo dia da DIOFEIRAC.

No segmento do ensino médio, em que já se pressupõe o nível mais elevado de autonomia dos estudantes, estes também se organizam em grupos de 08 a 12 estudantes, mas cada equipe representa um projeto distinto, apenas com uma particularidade em relação aos grupos da terceira série: enquanto todos os estudantes de primeira e segunda séries compõem suas equipes somente com colegas da própria turma, na terceira série essa composição acontece entre os estudantes da série, podendo, portanto, reunir numa mesma equipe estudantes de turmas distintas. Sua culminância acontece no 3º dia de realização da DIOFEIRAC.

4.4.4 O mapeamento das competências e habilidades exploradas no projeto e uma nova perspectiva de avaliação das aprendizagens

Um dos limites identificados no projeto DIOFEIRAC é que, apesar da explicitação de critérios de avaliação, não havia em seu escopo uma explicitação das habilidades e competências exploradas com os estudantes no projeto. Com o projeto SEMPRE, buscou-se suprir essa lacuna, estabelecendo uma clara conexão entre a realização do projeto e a exploração de competências gerais e competências de áreas curriculares da BNCC, além de um conjunto de outras aprendizagens, características da concepção de formação integral inaciana, associadas às dimensões Cognitiva, Socioafetiva e Espiritual-religiosa. Essas competências estão devidamente explicitadas no documento de apresentação do projeto SEMPRE (CSFS, 2019).

Com essa explicitação das competências, o Colégio também se compromete em suprir uma outra lacuna, agora referente à perspectiva de avaliação adotada:

As diferentes competências e habilidades previstas no projeto SEMPRE devem ser avaliadas por instrumentais específicos que serão desenvolvidos ao longo do ano de 2019, como um dos produtos do processo de redimensionamento curricular do colégio [...].

Nesse sentido, o ano de 2019 é assumido como ano de transição da integração SEMPRE DIOFEIRAC, em que ainda devem prevalecer a sistemática e os critérios avaliativos já estabelecidos no Regulamento Geral da DIOFEIRAC dos últimos anos.

A partir de 2020, contudo, a avaliação da integração SEMPRE DIOFEIRAC deverá deixar de compor nota específica nas disciplinas clássicas do currículo e passar a ser apresentada em relatório próprio que dê conta do desempenho individual de cada estudante nas habilidades e competências relacionadas ao projeto. (CSFS, 2019, p. 12)

Em linhas amplas, o projeto está associado a nove das dez competências gerais da BNCC, conforme Quadro 3, que, juntamente com aprendizagens relacionadas às dimensões cognitiva, socioafetiva e espiritual-religiosa, necessitam ser avaliadas quanto ao seu alcance pelos estudantes.

Quadro 3 – Competências Gerais da BNCC contempladas no projeto SEMPRE

Id. Da Competência	Descrição
CG01. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
CG02. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
CG04. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
CG05. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
CG06. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
CG07. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
CG08. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
CG09. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
CG10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: CSFS (2019, p. 4-6)

4.5 Possibilidades ao desafio da Formação Integral, vislumbradas a partir do projeto SEMPRE DIOFEIRAC

Embora todos os limites apresentados na concepção e desenvolvimento do projeto DIOFEIRAC se estendam em alguma medida ao projeto SEMPRE, é importante observar que este permite vislumbrar algumas possibilidades à concretização de um projeto de Formação Integral no currículo escolar.

Em primeiro lugar, a partir de projetos integradores de aprendizagens, como o SEMPRE, abre-se uma perspectiva de estudo, práticas de formação e construção de experiências em torno de temas fundamentais à formação integral, como o protagonismo, a inovação e o empreendedorismo social. Para que se propaguem práticas centradas no protagonismo e no empreendedorismo social dos estudantes, é importante que toda a escola abrace projetos que os incentivem e valorizem. Havendo disposição para um sério enfrentamento das dificuldades encontradas no caminho, e para práticas comprometidas de estudo e reflexão, aos poucos a escola vai construindo uma competência nessa área formativa.

Um outro importante aspecto a ser considerado, é que um limite pode ser transformado em possibilidade, a partir da forma como é enxergado. No enfrentamento da necessidade de mais tempos e espaços de orientação e acompanhamento aos estudantes, a escola tem recorrido de forma crescente à mediação da comunicação via tecnologias digitais, tal como com a Plataforma Moodle. Nesse sentido, o limite da disponibilidade do espaço-tempo físico-presencial tem sido fundamental para uma potencialização da utilização pedagógica da cultura digital, estendendo-se a estudantes, famílias e toda equipe técnico-pedagógica do Colégio. E uma competência, há muito demandada a estudantes e profissionais da educação escolar, aos poucos vai sendo construída.

Finalmente, projetos integradores de aprendizagens, como o SEMPRE, fazem eclodir no ambiente escolar a necessidade de reflexão e estudo em torno de estratégias e instrumentais coerentes de avaliação da aprendizagem, que deem conta de avaliar competências e habilidades. Considerando que não há modelos que se apliquem adequadamente a todos os contextos, cada escola que pretenda assumir para si o desafio da formação integral necessitará se lançar na direção de não apenas explicitar as aprendizagens esperadas de seus estudantes, mas também dos meios pelos quais dará conta da avaliação dessas aprendizagens.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Este estudo assumiu como objetivos discutir, à luz da análise da concepção e realização de um projeto integrador de aprendizagens, realizado em uma escola de educação básica, o desafio da concretização da formação integral no currículo escolar, e, para isso, fazendo dialogar diferentes perspectivas através das quais pode ser assumida a integralidade da educação.

É possível depreender de todo processo que um dos primeiros necessidades na concretização do desafio de formação integral no currículo escolar está em construir uma consciência sobre o que é formação integral e dos limites e possibilidades que a escola apresenta para sua concretização, exigindo um claro posicionamento e convicção, por parte de educadores e gestores das instituições escolares, quanto a quem e ao que servem em sua missão educativa, quanto ao propósito assumido nessa missão.

Há um caminho relativamente longo e desafiador a percorrer, por exigir o enfrentamento e a superação de culturas institucionais e paradigmas curriculares estabelecidos e arraigados, mas que, em havendo convicção clara do tipo de educação que se quer alcançar, e sendo esta convicção na direção da formação integral, esse caminho é inevitável.

A análise do projeto SEMPRE DIOFEIRAC representa apenas uma ilustração do que pode ser realizado em qualquer escola que se reconheça com uma missão de formação integral. Uma intencionalidade necessita ser declarada, projetos e desenhos curriculares que ofereçam alternativas aos modelos tradicionais necessitam ser propostos, aprendizagens em processo necessitam ser construídas.

Ao longo de mais de 12 anos, a escola campo da pesquisa aqui relatada vem aprendendo com sua experiência em diferentes projetos, sendo o aqui relatado apenas um deles. E a chave para a aprendizagem parece estar clara: antes de saber fazer, de ter todas as respostas, é necessário estar movido pela convicção, vontade e necessidade de fazer para, a partir daí, aventurar-se na experiência do estudo, da reflexão coletiva, da construção de práticas diferenciadas, e da avaliação constante, sabendo que, desse tipo de experiência baseada na *práxis*, resultam aprendizagens e competências.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro, 2005.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Dez. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Assunto: Base Nacional Comum Curricular. Portaria nº 1570. Brasília: Diário Oficial da União, 21 dez. 2017, seção 1, p. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP nº 15/2018**. Assunto: Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Portaria nº 1348. Brasília: Diário Oficial da União, 17 dez. 2018, seção 1, p. 33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário Oficial da União, 22 dez. 2017, seção 1, p. 41-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 18 dez. 2018, seção 1, p. 121-122. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

CSFS - COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES - DIOCESANO. **Proposta Pedagógica**. Teresina: CSFS-Diocesano, 2015.

CSFS – COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES – DIOCESANO. **DIOFEIRAC – Feira de Conhecimento do Diocesano: paz mundial – o bem do amanhã é feito hoje**. Teresina: CSFS-Diocesano, 2017.

CSFS – COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES – DIOCESANO. **DIOFEIRAC - projetos inovadores para um mundo melhor**. Regulamento Geral 2018. Teresina: CSFS, 2018a.

CSFS – COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES – DIOCESANO. **Sistemática de Avaliação da Aprendizagem**. Teresina: CSFS, 2018b.

CSFS – COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES – DIOCESANO. **SEMPRE - Sensibilização, Mobilização, Protagonismo e Empreendedorismo social. DIOFEIRAC – projetos inovadores para um mundo melhor**. Teresina: CSFS, 2019.

DELORS, Jacques. Et al. **Educação - um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez / Brasília: UNESCO no Brasil, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 02 maio 2019.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Mario Wilfredo; ARMIJO, Corona Emperatriz Gómez; SÁNCHEZ, Rodrigo Estalin Ramos. ¿Qué es el ser humano o la persona? La educación o la formación integral del ser humano. **Revista Helios** vol. 2 (2), jul.-dez. 2018. Disponível em: <<http://journal.upao.edu.pe/Helios/article/view/1045/953>>. Acesso em: 02 maio 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Edson Marques. Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios – notas introdutórias. **Revista FAE**, vol. 7, nº 2, jul.-dez. 2004, p. 9-18. Disponível em: <<https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/416>>. Acesso em: 15 maio 2019.

OROZCO SILVA, Luis Enrique. La formación integral. Mito y realidad. **Revista Universitas**, n.º 10, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/10.2008.07>>. Acesso em 15 maio 2019.

PINHO, Maria José de; PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa. A educação integral diante do novo paradigma: perspectivas e desafios. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1293/990>>. Acesso em 15 maio 2019.

RJE – REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC - Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

RODRÍGUEZ, José Álvarez. La integralidad de la educación: en busca de un modelo axiológico. In: RODRÍGUEZ, José Álvarez. **Análisis de un modelo de educación integral**. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, 2001. p. 125-167. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4438/04-CAP%C3%8DTULO%204.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Acesso em 02 maio 2019.

SETÚBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2589/2499>>. Acesso em: 02 maio 2019.

TOBÓN, S. **Formación integral y competências**: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4. ed. Bogotá: ECOE, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores. MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205233>. Acesso em: 23 maio 2019.