

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA: APRENDIZAGEM**  
**INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE**

**CAIO AUGUSTO LIMA DE CASTRO**

***FORMAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: entrecruzamentos no Projeto***  
**Educativo Comum das escolas da RJE**

**São Leopoldo**

**2018**

CAIO AUGUSTO LIMA DE CASTRO

***FORMAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: entrecruzamentos no Projeto  
Educativo Comum das escolas da RJE***

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

Orientador(a): Prof(a) Ms. Suzana Braga

São Leopoldo

2018

## ***Formação integral e currículo: entrecruzamentos no Projeto Educativo Comum das escolas da RJE***<sup>1</sup>

Caio Augusto Lima de Castro<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente artigo tem como perspectiva de análise uma revisão teórica dos conceitos de *formação integral* e currículo e suas implicações no Projeto Educativo Comum (PEC) das escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE). A discussão ora realizada sobre o conceito de *formação integral* está assentada nos estudos de Coelho (2004), Posada (2006) e Vale (2014). Por sua vez, é na área da Teoria do Currículo, considerando-se os trabalhos de Veiga-Neto (2000), Moreira e Candau (2007), Moreira (2012), Sacristán (2013), Young (2013) e Silva (2016), que é desenvolvida a reflexão sobre o currículo no PEC. No limite, defendemos que, do entrecruzamento entre esses dois conceitos, emergirá a inovação no âmbito das escolas da RJE, tendo na pluralidade cultural e no “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2013), associados à pedagogia inaciana, seu grande diferencial.

**Palavras-chave:** Formação integral. Currículo. Rede Jesuíta de Educação. PEC.

### **1 INTRODUÇÃO**

A grande diversidade cultural presente em nossa sociedade impele a instituição escolar a se ressignificar. Para tanto, uma nova compreensão de currículo é demandada quase que como um imperativo de sobrevivência da própria escola. Nesse território de indagações e incertezas, o fato é que essa nova “compreensão curricular” obriga essa mesma escola a constituir novos tempos e espaços educativos, os quais, ampliando as aprendizagens, podem reafirmá-la como lugar privilegiado do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, todos imprescindíveis para a perspectiva da construção da cidadania.

---

<sup>1</sup> Agradecemos, de forma especial, a Alessandro Quadrado e Ivana Suski Vicentin pela leitura da versão preliminar deste artigo e os comentários que realizaram.

<sup>2</sup> Professor - Rede Jesuíta de Educação (RJE). Mestre em Linguística (UFPR), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (PUCPR), Bacharel em Letras Português/Linguística (USP), Licenciado em Português (USP). Atualmente é aluno de doutorado em Linguística junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. E-mail: caio.aug@hotmail.com

Atenta a essa realidade, a Rede Jesuíta de Educação (RJE), composta por dezessete escolas, inova-se lançando mão do conceito de *formação integral*, como meta a ser alcançada. Ora, se uma nova forma de conceber a educação é assumida, conseqüentemente uma série de processos precisa se efetivar a fim de que o ideal proposto seja atingido.

Tendo isso em vista, em nosso artigo, realizamos uma discussão sobre o conceito de *formação integral*, revisando-o à luz dos pressupostos teóricos da pedagogia inaciona, almejando responder, de maneira mais geral, a questão: “Quais implicações ao currículo das escolas da RJE o conceito de *formação integral* traz”?

Para melhor desenvolvermos nosso estudo, assumimos como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica, a partir da qual explicitamos o conceito de *formação integral* e “currículo”. Na sequência, desenvolvemos uma análise de alguns pontos do Projeto Educativo Comum (PEC) estabelecendo um cotejo entre eles e a bibliografia pesquisada. Dessa forma, pretendemos especificamente alcançar os seguintes objetivos: (i) delinear o conceito de *formação integral*; (ii) explicitar que implicações ele traz para a compreensão do conceito de “currículo” às escolas da RJE; (iii) analisar o texto do PEC, estabelecendo relações entre *formação integral* e currículo.

Entendemos que a pertinência de nosso trabalho se justifica à medida que traz à discussão questões referentes aos conceitos de *formação integral* e currículo, os quais suscitam grandes debates no terreno da educação em geral e de forma específica no âmbito da RJE, cujas escolas passam por um importante processo de renovação.

## **2 FORMAÇÃO INTEGRAL**

Nesta seção discorreremos sobre o conceito de *formação integral*, inicialmente de forma mais panorâmica, a fim de entender se este pode ser associado ao conceito de *educação integral*, numa relação de equivalência semântica conhecida como “sinonímia”. Em seguida, aprofundamos a discussão, trazendo a compreensão do referido conceito sob a esfera da RJE, a fim de evidenciar como as escolas jesuítas o têm discutido em seu Projeto Educativo Comum<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Desde 2016 há essa orientação, mas sabemos da existência de ritmos diferenciados de implantação, a depender das realidades de cada instituição.

## 2.1 *Formação Integral: aspectos gerais*

Dentro do escopo das discussões sobre Educação, o conceito de *formação integral* suscita grandes reflexões, visto que, a depender da maneira como é compreendido, diferentes “leituras” de escola e de projeto pedagógico podem ser realizadas. Sendo assim, torna-se fundamental, para a discussão aqui realizada, delimitar a abrangência do referido conceito, a fim de que sua efetivação possa acontecer no âmbito das escolas que integram a RJE.

Talvez, uma primeira questão a se considerar é se a extensão semântica do conceito *formação integral* recobre a noção de *educação integral*. Poderíamos considerá-las expressões sinônimas? Uma breve varredura na literatura sobre o tema permite-nos inferir que o estabelecimento de uma resposta definitiva para essa pergunta não é trivial. Quantitativamente, parece-nos que o termo *educação integral* é mais utilizado que o termo *formação integral*. Recorrendo à pesquisa na base de dados da internet, ao empregar o termo “educação integral significado”, tivemos o valor aproximado de quatrocentos e seis mil resultados. Por sua vez, quando digitamos o termo “formação integral significado”, o valor obtido foi de trezentos e sessenta e sete mil resultados.

Entretanto, se numericamente os valores encontrados, embora aproximados, não são iguais, a distinção entre *educação integral* e *formação integral*, na mesma base de busca, parece não existir. Melhor dizendo, a primeira definição de *educação integral* que aparece é:

[a] Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais<sup>4</sup>.

Já quando utilizamos o termo “formação integral”, a pesquisa apresenta como resultado definições de “educação integral”.

Para ilustrarmos o que ocorre no que diz respeito à possível distinção qualitativa entre os termos *formação integral* e *educação integral*, nas discussões acadêmicas, Vale (2014, p.192), ao tratar do sentido da formação integral do ser humano, aponta que o conceito de *formação integral* está relacionado à “compreensão da pessoa em sua totalidade, visando o desenvolvimento de suas potencialidades”. Por sua vez, no “Manual Operacional de Educação

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/> Acesso em jan.2018.

Integral” (2010, p.04), assinado pelo Ministério da Educação (MEC), encontramos a afirmação de que “por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens”. A nosso ver, embora Vale (2014) utilize palavras diferentes para estabelecer sua definição de *formação integral*, esta recobre semanticamente a de *educação integral* presente no texto do MEC. Diante disso, para os fins da discussão aqui realizada, vamos assumir os termos *formação integral* e *educação integral* como sinônimos, se não perfeitos, certamente muito aproximados<sup>5</sup>.

Dentro dessa perspectiva, Coelho (2004), ao discutir sobre as concepções e práticas da educação integral na educação fundamental, apresenta um breve panorama histórico acerca do termo e sua compreensão. Segundo a autora, o tema, ainda pouco investigado no território brasileiro, remete-nos ao início do século XX, quando os teóricos da educação, associados ao movimento anarquista, entendiam-no como uma “formação completa para o homem”, considerado em suas dimensões “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional, política” aliada à sua plenitude “filosófico-social”. Filiados a essa compreensão de *educação/formação integral* encontram-se os ideais de igualdade e liberdade humana.

Avançando sua análise, Coelho (2014) explica que nas décadas de 30/60, a educação brasileira estava sob a égide do movimento integralista. Mas os teóricos afeitos a essa linha de pensamento, ainda que buscassem a educação integral, a essência desta era outra. Para os integralistas, os elementos principais a ela associados eram a espiritualidade e o nacionalismo cívico.

Nesse mesmo período, Anísio Teixeira propunha também uma educação integral, tendo como uma de suas bases “o progresso, o desenvolvimento industrial, caracterizando-se, assim, pelos aspectos político-desenvolvimentistas” (COELHO, 2014, p.08).

O que a autora deixa claro em sua argumentação é que as práticas assumidas para a efetivação de uma *educação/formação integral*, quer entre anarquistas, quer entre integralistas ou centros criados por Anísio Teixeira, tiveram práticas muito próximas, no entanto, a natureza delas não era a mesma. Sendo assim, que “natureza” a compreensão do termo *formação integral* adquire nas escolas da RJE? Quais práticas precisam ser constituídas a fim de que ela se concretize?

---

<sup>5</sup> A opção aqui realizada não exime a relevância de discussões futuras sobre as semelhanças e diferenças acerca dos termos *formação integral* e *educação integral*.

## 2.2 A Formação Integral na RJE

Conforme bem indica Vale (2014), o conceito de *formação integral* se faz presente já nas discussões desenvolvidas por Aristóteles, para quem o referido conceito estava associado à educação que fazia despertar as potencialidades humanas. Entretanto, a maneira como a *formação integral* se desenvolvia na antiguidade clássica era diferente daquela que se busca efetivar hoje. Isso porque ao tempo de Aristóteles não havia escolas como há atualmente. De acordo com Vale (2014), foi somente na Idade Média que a educação passou a ser considerada “obra da escola”. Todavia, nesse período, a organização escolar não visava a disciplinar os alunos.

Somente no período da modernidade é que a escola emerge como instituição cujas funções se estabelecem para incutir os valores, hábitos e normas da classe dominante (no caso a burguesia) e ensinar qual o lugar que cada um deveria ocupar na sociedade. Sabemos que esse modelo de escola tem suas influências ainda nos dias atuais, regulando tempo, espaço, currículo, componentes curriculares, etc., ainda que não apresente mais a mesma relevância significativa para os estudantes que a frequentam hoje<sup>6</sup>.

Em virtude disso, na contemporaneidade “a educação escolar busca reavaliar constantemente suas práticas, na perspectiva de melhorar o ensino e oferecer uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano na sua totalidade” (VALE, 2014, p.193). As escolas da RJE não se furtam a esse movimento e, por conseguinte, reavaliam-se propondo a *formação integral* como força motriz dos novos delineamentos pedagógicos.

Mas, retomando as questões que foram postas ao final da seção 2.1, aquilo que se compreende por *formação integral* nas escolas da RJE tem a mesma conotação do que se assumia no movimento anarquista? Ou essa compreensão está mais associada aos integralistas? Ou mais ainda, seria essa compreensão uma nova perspectiva diante de tudo aquilo que já se concebeu como *formação integral*?

De acordo com a Proposta Educativa da Companhia de Jesus<sup>7</sup>, escrita por Posada (2006, p.164), a *formação integral* é definida como:

---

<sup>6</sup> Retomamos essa discussão na seção destinada a tratar do “currículo”.

<sup>7</sup> Título original “Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús: fundamentos y practica”

um processo contínuo, permanente e participativo que busca desenvolver harmônica e coerentemente todas e cada uma das dimensões do ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal, sócio-política), a fim de alcançar sua realização plena na sociedade<sup>8</sup>.

Segundo essa concepção, o ser humano é compreendido, ao mesmo tempo, como um ser “uno” e “pluridimensional”. Assim, dentro das escolas da RJE, “formação” significa a presença de uma “intenção”, de uma “orientação”. Por sua vez, o termo “integral” abarca a realidade de um ser humano pluridimensional que guarda em si uma unicidade que lhe é própria e inerente. A partir desse paradigma, as escolas da RJE buscam a formação integralmente, pensando mais no “ser” do que no “ter”, a fim de assim “ser mais para servir melhor”.

Cada uma das dimensões elencadas almeja imprimir uma qualidade específica no estudante que passa por essa *formação integral*, a saber<sup>9</sup>:

- a) Dimensão ética: capacidade de tomar decisões livres, responsáveis e autônomas;
- b) Dimensão espiritual: capacidade de um compromisso cristão em sua opção de vida ao estilo de Santo Inácio;
- c) Dimensão Cognitiva: capacidade de compreender e aplicar criativamente os saberes em interação consigo mesmo, com os demais e o entorno;
- d) Dimensão Afetiva: capacidade de se amar e expressar o amor em suas relações interpessoais;
- e) Dimensão Comunicativa: capacidade de interagir de maneira significativa e interpretar as mensagens com criticidade;
- f) Dimensão Estética: capacidade de desenvolver e expressar criativamente sua sensibilidade para apreciar e transformar o entorno;
- g) Dimensão corporal: capacidade de avaliar, desenvolver e expressar harmonicamente sua corporeidade;
- h) Dimensão sociopolítica: capacidade de assumir um compromisso solidário e comunitário na construção de uma sociedade mais justa e participativa.

---

<sup>8</sup> Tradução livre para o português.

<sup>9</sup> Cada uma das dimensões encontra-se em Posada (2006, p.173-180), aqui estão apresentadas em tradução livre para o português.



É por meio do currículo aberto que tal proposta pode ser concretizada. Entretanto, a compreensão deste já não pode ser a mesma que fundamentou a organização escolar a partir da lei 5692/71 que consolidou a fragmentação do currículo no sentido de formar mão de obra. Logo, a *formação integral* compreendida pela RJE demanda uma revisão atenta do conceito de “currículo”, tema para o qual voltamos nossa atenção na seção a seguir.

### 3 CURRÍCULO

Na presente seção, trazemos algumas considerações sobre o “currículo”, valendo-nos de discussões realizadas por pesquisadores voltados à Teoria do Currículo, a saber, Sacristán (2013), Veiga-Neto (2000), Moreira e Candau (2007), Moreira (2012), Silva (2016) e Young (2013). A revisão da literatura sobre o tema, à luz dos referidos autores, lança algumas provocações, as quais julgamos relevantes para a análise que será desenvolvida na seção 4.

#### 3.1 Breves reflexões sobre o currículo

Sacristán (2013) aponta que o vocábulo “currículo” tem sua raiz etimológica no latim e nessa língua expressava o sentido de “carreira”. É bem verdade que esse valor semântico da palavra se mantém na língua portuguesa, haja vista que é no “currículo” (*curriculum vitae*) que apresentamos uma síntese de nossa atuação acadêmica e profissional. Entretanto, é igualmente verdadeiro que a mesma palavra foi incorporada ao contexto escolar e nesse universo discursivo o valor semântico do termo em questão passa a ser “aquilo que um aluno deverá aprender”. É a partir do currículo que os “conteúdos” dos planos de estudo são selecionados.

Assim, o referido termo passa a ter tanto uma função organizadora quanto unificadora dos saberes escolares. Por sua vez, essa mesma função organizadora/unificadora gera um paradoxo: a separação entre as matérias. Dentro dessa perspectiva, como aponta Sacristán (2013), o currículo atua como um regulador das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, determinando conteúdos, tempos e espaços escolares.

A grande consequência desse paradoxo é que a escola, a partir da sua opção de organização curricular e metodológica, fica presa à imposição de certas normas, as quais não permitem que sejam realizadas ações de maneira variável. Em outras palavras, por meio do

currículo não só os conteúdos são ordenados, como também a atuação das disciplinas e suas referências são delimitadas. Como indica Sacristán (2013), o currículo “proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino” e, assim, a “classe” facilita o regramento da variedade dos alunos; o “método pedagógico” estrutura uma sequência ordenada de atividades e a noção de “curso” ou “grau” estabelece a regulação do tempo total da escolaridade.

Segundo Veiga-Neto (2000):

(...) a invenção das classes ordenadas por idade e por desempenho das crianças; as filas durante os deslocamentos das crianças; a posição relativa que essas crianças ocupam dentro de cada classe, em função de seus atributos biométricos ou em função de outros critérios; a posição que cada uma ocupa num ranking de desempenhos (nas cada vez mais frequentes avaliações); e, até mesmo, a posição relativa dos saberes que, compondo um currículo, são ministrados às crianças segundo uma lógica que nada tem de natural.

Sabemos que o estabelecimento dessa cultura se configurou a partir de uma sociedade disciplinadora, oriunda da modernidade. Logo, pensar novas formas de se estabelecer o tempo e o espaço nas escolas, modificando-os conforme a realidade hodierna, já seria um passo decisivo na instauração de uma “nova cultura escolar” advinda do conceito de *formação integral*, por exemplo. Entretanto, nada é tão trivial como pode parecer, visto que a escola está inserida em um contexto repleto de incertezas humano-científicas. Sem dúvida alguma, um dos possíveis caminhos para superá-las é revisitar o currículo, comprometendo-se em superar o chamado “daltonismo cultural”, que cerra os olhos da escola para questões de ordem mais diversa.

É nesse sentido que percebemos a contundência das palavras de Moreira e Candau (2007, p.28) no que diz respeito às indagações feitas sobre o currículo. Afirmam eles:

O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura.

Não há dúvidas de que a concepção de *formação integral* proposta pela RJE requer a instauração de uma nova cultura no âmbito da *práxis* desempenhada nas escolas. Cultura essa

que não pode se fechar ao tradicionalismo das ideias, mas se abrir à diversidade de perspectivas presentes no corpo social.

E é justamente para essa diversidade de perspectivas que Moreira (2012), ao discutir sobre os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares, propõe que se desafie o “viés monocultural do currículo”, visto que, de acordo com o autor, a pluralidade cultural traz novos desafios, os quais possibilitam a inovação na esfera curricular, compreendida como:

Uma série de intervenções, determinações e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que visam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, então, introduzir novos projetos, programas, materiais, estratégias, assim como outra forma de organizar e gerir o currículo da escola e a dinâmica da aula (MOREIRA, 2012, p.183).

Assim, se a *formação integral* tal qual interpretada no âmbito das escolas da RJE concebe o currículo como caminho para sua efetivação, a visão de Moreira (2012) a amplia tendo em vista a consideração da cultura em seu caráter plural como via de acesso para possíveis inovações e articulações como em uma “teia”.

Contudo, como apostar em uma concepção inovadora de currículo (e, por conseguinte, de escola) se, como aponta Silva (2016), a educação contemporânea passa por uma crise? Crise institucional, cujas causas estão centradas na lógica do capital, as quais promovem a “capitalização da aprendizagem” e a migração da educação para a esfera privada<sup>10</sup>, associada à fragilização dos processos de transmissão cultural que se dá na escola. De acordo com Silva (2016), o impasse pode ser superado a partir da compreensão de que o “desenvolvimento do currículo é uma produção que ocorre no âmbito político”.

Sendo assim, Young (2013) reafirma como questão central dos estudos sobre o currículo a seguinte indagação: “Qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola”? Em sua argumentação, o autor deixa claro que dar resposta a essa pergunta é algo que demanda bastante reflexão. No entanto, evidencia que o “conhecimento” muda a depender do contexto, logo, pensar sobre o currículo deveria levar-nos a questionar sobre a “tradição do sagrado” que muitas vezes impera na seleção e organização do que se ensina na escola. Para o referido autor, romper com a “tradição do sagrado” é entender que as disciplinas não são dadas

---

<sup>10</sup> Para ilustrar esse aspecto, Silva (2016) aponta para a customização do Ensino Médio pautada nos interesses e escolhas dos alunos.

ou fixas, ainda que tenham um compromisso com “a descoberta da verdade”. Ainda de acordo com ele:

[a descoberta da verdade] está, em princípio, aberta a todos que estão preparados para fazer esse esforço e que são adequadamente apoiados nesse compromisso. Está claro que isso não implica que somente o esforço distingue, nas sociedades de hoje, aqueles que progridem na escola daqueles que não progridem; há enormes fatores políticos definindo a distribuição de oportunidades. Meu argumento é que a grande tarefa da teoria do currículo é identificar as restrições que limitam as escolhas curriculares e explorar as implicações pedagógicas resultantes de cada uma dessas escolhas (YOUNG, 2013, p.228).

Dentro dessa perspectiva, Young (2013) entende que o currículo deve partir do direito do acesso do aluno ao conhecimento. Mas qual conhecimento? Segundo o autor “aquele que é melhor”, aquele que é, ao mesmo tempo, mais confiável, porém, não estático, não dado, portanto, mais falível. A falibilidade desse conhecimento está associada ao fato de que “há regras e conceitos que sempre deixam uma questão aberta”, pronta para o debate.

A esse conhecimento Young (2013) chama de “conhecimento poderoso”, cujas características consistem tanto em uma “especialização, a qual se expressa nos limites das áreas de conhecimento, quanto na diferença em relação às experiências que os alunos levam para a escola. Por fim, cabe dizer que esse conhecimento possui capacidades generalizantes<sup>11</sup>.

Pois bem, afinal, que ressonâncias as ideias de Sacristán (2013), Veiga-Neto (2000), Moreira e Candau (2007), Moreira (2012), Silva (2016) e Young (2013) trazem para a compreensão do conceito de *formação integral* presente no texto do Projeto Educativo Comum (PEC)? Que desafios trazem para o currículo a ser (re)constituído nas escolas da RJE? É o que discutiremos na próxima seção.

#### **4 FORMAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: ENTRECruzAMENTOS NO PEC**

A Rede Jesuíta de Educação é responsável, no Brasil, por dezessete escolas, colégios e creches que atendem a mais de trinta e um mil estudantes e quase dois mil educadores. Os números impressionam pela sua magnitude e, por isso mesmo, a instauração de um Projeto

---

<sup>11</sup> Por exemplo, a Literatura trabalha com emoções que não são particulares, mas presentes em todos os seres humanos.

Educativo Comum (PEC) deve ser compreendida como uma verdadeira política educacional que visa à “renovação educativa sonhada pela Companhia de Jesus, mais especificamente a Província Jesuíta no Brasil” (PEC, 2016, p.12).

O PEC das escolas brasileiras da Rede Jesuíta de Educação (RJE) foi lançado, de forma oficial, em agosto de 2016, com um objetivo claro: exortar todos aqueles que se encontram envolvidos com o fazer educativo a rever suas práticas, a fim de que novas ações sejam desempenhadas, “para melhor colaborar na seara do apostolado educativo em comunhão com a igreja e a serviço do país” (PEC11, 2016, p.28).

Para desenvolvermos nossa análise, vamos nos ater a alguns pontos do PEC, a saber, “Apresentação”, “Pressupostos” e “Dimensão Curricular” e assim estabelecer um cotejo entre o texto enunciado e as questões que se levantam a partir do referencial teórico apresentado anteriormente.

#### 4.1 Análise da “Apresentação”

Os parágrafos iniciais do texto da “Apresentação” do PEC preconizam sua promulgação como “um caminho de renovação”, “inovação” frente aos novos desafios lançados pela sociedade atual. Dentro dessa perspectiva, o PEC deve ser compreendido como uma orientação “rumo à mudança”, cujo objetivo é responder aos desafios do momento presente, contando com a “sólida tradição educativa” da Companhia de Jesus.

Já no quinto parágrafo, encontramos a seguinte afirmação:

O PEC não quer ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca **organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem**. É meta, para os próximos anos, **colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas** (PEC, 2016, p.14)

Na presente passagem, destacamos alguns elementos que merecem nossas primeiras considerações. “Organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem”, como verificado em Veiga-Neto (2000), significa romper com uma visão de escola forjada à luz dos ideais modernos de educação das massas. Não é simplesmente dispor as carteiras dos alunos em novas configurações, mas antes, é se questionar sobre qual

conhecimento as escolas da RJE, motivadas pelo PEC, vão disponibilizar aos seus estudantes e a partir daí (re)pensar as novas configurações quer de espaço quer de duração das aulas, por exemplo.

Por sua vez, eleger o “aluno” como elemento central do processo educativo faz reverberar as provocações realizadas por Young (2013). Em outras palavras, se é esse o caminho de renovação eleito pelo PEC, que o aluno não seja colocado no centro do processo de maneira a levar à instauração do “medo do conhecimento”, o qual relativiza a importância do próprio conhecimento. Como apontado por Young (2013) à luz de Charlot (2012), a compreensão da centralidade do aluno no processo deve significar comprometê-lo em uma relação com o conhecer. É por isso que concordamos com Young (2013, p.233) ao afirmar que “o próprio currículo precisa partir não do aluno como um aprendiz, mas sim do direito ou do acesso do aluno ao conhecimento”. Dentro dessa perspectiva, o currículo trará tanto mais sentido e sabor à vida do estudante quanto menos opressivo e alienante ele se constituir<sup>12</sup>.

É somente nessa linha de pensamento que julgamos fazer sentido o seguinte trecho do PEC (2016, p.16):

(...) o atual modelo de ensino não mais responde ao que nos propomos como Rede. Percebemos professores cansados e desanimados, embora empenhados na busca de estratégias de interação e construção que sejam mais atraentes à aprendizagem; (...) Fica o belo e grande desafio de qualificar as mediações fazendo com que a arte de aprender seja prazerosa e plena de sentido.

Pensamos que o prazer no aprender esteja presente também na percepção de que o conhecimento em si mesmo é “prazeroso”. É certo que as mediações contribuem, mas não são elas por si que garantem a instauração da satisfação diante do aprender. Nesse momento, ressoam as palavras de Moreira (2012) ao defender a superação do “viés monocultural do currículo” como um caminho de inovação. Além disso, as palavras de Young (2013) também repercutem ao indagar “Qual é o conhecimento a que os alunos têm direito”?

O texto de “Apresentação” do PEC segue lembrando que cada unidade educativa da RJE se constitui como “um instrumento apostólico capaz de transformar a sociedade” e, por

---

<sup>12</sup> Ressaltamos que no PEC 36, também se afirma a pressuposição “[d]o aluno como centro do processo de aprendizagem”, sendo assim, a análise aqui desenvolvida também se aplica ao referido excerto apresentado na “Dimensão Curricular”.

isso mesmo, a insistência na adesão local a esse compromisso. E finaliza apontando para o fato de que “toda mudança implica correr riscos” e o risco maior seria o de não ousar mudar.

Portanto, a *formação integral*, conforme compreendida pela RJE, evoca a palavra “mudança” como condição de sua efetivação. Cabe saber quão disposta a RJE está a mudar tendo em vista a lógica do mercado que também se faz presente no âmbito da educação e que interfere em muitas das decisões.

#### 4.2 Análise dos Pressupostos 22, 25 e 27 do PEC

Entendemos que a *formação integral* pensada dentro dos limites da RJE impulsiona a considerar a pluralidade cultural como forma de ressignificar a dimensão curricular. Nesse sentido, é no Pressuposto 22 (2016, p.36) que, a nosso ver, encontra-se o viés mais desafiador. Diz o texto:

O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, **os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça.** São realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um ‘currículo evangelizador’, voltado para uma aprendizagem integral.

Pensamos que nesse ponto o PEC traz com contundência uma matriz de inovação, conforme argumentado por Moreira (2012). Em outras palavras, o que é “considerar os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família” e assim por diante, senão uma abertura para a pluralidade cultural promotora de novos desafios? A nosso ver, o Pressuposto 22 do PEC “coloca o dedo na ferida” de nossa sociedade, elegendo como currículo esse conhecimento.

Entretanto, sabemos que diante da fragilidade pela qual passa a instituição escolar, regida, entre outros fatores, pela lógica do capital, conforme vimos em Silva (2016), uma decisão como a explicitada no Pressuposto 22 pode promover um êxodo no número de estudantes presentes nas instituições da RJE. Êxodo esse motivado por discordâncias ideológicas de algumas famílias que procuram uma educação mais “asséptica” no que diz respeito a essas questões. A pergunta que se coloca, então, é em que medida as escolas da RJE estão dispostas a correr o

risco, sob pena de não fazer acontecer a proposta de *formação integral*, em sua plenitude, visto que a dimensão sociopolítica está contemplada na compreensão do referido conceito nas escolas da RJE?

Não há dúvidas de que o PEC 22 ilustra o pensamento de Moreira e Candau (2007) quando afirmam que “o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados”. E é certo que algumas unidades escolares já começam a sentir alguns efeitos dessa realidade mais plural dos significados construídos em torno do currículo.

Por sua vez, o Pressuposto 25 (2016, p.37) afirma que:

(...) A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar **uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade**: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competente, compassivos e comprometidos.

Nosso interesse na análise do respectivo fragmento se dá por conta da explicitação dos objetivos da *aprendizagem/formação integral* compreendida no âmbito da RJE. A autonomia na intervenção social de forma consciente, competente, compassiva e comprometida reflete a dimensão ética da *formação integral*. A nosso ver, isso se realizará na medida em que o aluno passar a se comprometer com o conhecimento, conforme afirmado anteriormente. E nesse sentido, a consideração do “conhecimento poderoso” pode contribuir para a realização desse objetivo.

Talvez por isso mesmo, o Pressuposto 27 (2016, p.38) mencione a necessidade de reformulação do ambiente escolar. Vejamos:

Para além da reestruturação das formas de comunicação e de acesso à informação, [a] revolução digital está modificando o processo de aprendizagem e exige um referencial de competências em TICs. Nesse sentido, **há uma necessidade premente de reformulação do ambiente escolar e de repensar muitas das atuais práticas pedagógicas**, de modo a rever espaços, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para inovação, considerando, conforme o critério que norteia os trabalhos apostólicos da Companhia, a relação entre meios e fins.

Diante do novo contexto mundial, muito motivado pela eclosão da revolução digital, a maneira como os estudantes interagem e aprendem também se diversificou. O ambiente escolar, porém, não se transformou na mesma velocidade. Metodologias para uso das tecnologias digitais muitas vezes não podem ser efetivadas por falta de recursos. “Rever os espaços”, a



nosso ver, também está associado à revisão do espaço virtual e todas as implicações que ele pode trazer para a escola.

Tratamos aqui de alguns dos pressupostos do PEC, procurando refletir junto com a teoria do currículo algumas implicações. Passemos agora para a discussão de pontos concernentes à dimensão curricular, desenvolvida na seção seguinte.

### 4.3 Análise da Dimensão Curricular: PEC 29, 30, 32, 34

Conforme vimos na seção 2.2, a *formação integral*, compreendida nos moldes da RJE, entende que o currículo é o caminho pelo qual se dá sua efetivação. Sendo assim, na análise que realizamos, partimos da premissa de que ao abordar a “dimensão curricular” o PEC explicita de que maneira essa mesma *formação integral* vem a se tornar uma *práxis*. Assim, no Pressuposto 29 do PEC (2016, p.42) vemos que a “aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito”. Para tanto, afirma-se que “os colégios redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo”. A menção de “novos espaços e tempos” já acontecera na apresentação do PEC. Logo, entendemos que enquanto as escolas da RJE permanecerem com o formato tradicional de compreensão desses elementos, a *formação integral* não acontecerá em sua plenitude. O desafio está colocado.

No Pressuposto 30 (2016, p. 43) temos que:

Nas escolas da RJE, entende-se que o **currículo é o ‘ethos’, no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas**. Portanto, **o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola** na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos.

Vemos nesse ponto, convergências entre aquilo que Young (2013) entende por conhecimento potencializado “tanto epistemologicamente quanto no âmbito da justiça social”. Epistemologicamente a *formação integral* propõe o currículo como “ethos”. Sendo assim, todos os sujeitos envolvidos nesse processo passam a ser “formadores” e “formandos”. Por conseguinte, a “justiça social” se reflete no universo escolar eliminando as “miopias sociais”

que enquadram as pessoas em certos rótulos, a partir dos quais são julgadas. E, a nosso ver, essa justiça social pode “libertar o aluno para novas formas de pensar e até para pensar o ‘impensado’” (YOUNG, 2013, p.233).

É no Pressuposto 32, (2016, p.44), por sua vez, que vemos enunciada como deve ser a ação do professor. Acompanhemos:

(...) Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de ‘mediações’. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor.

Retomando, mais uma vez, Young (2013), a atuação do professor na escola não pode estar desvinculada do propósito para o qual os pais matriculam seus filhos, a saber, instruir o aluno diante de um conhecimento especializado a que não tem acesso em casa, auxiliá-lo na construção/aquisição desse conhecimento.

Isso posto, vemos no texto do PEC que a *formação integral* impele o professor a ser mais do que um mediador, a ser alguém que acompanhe os estudantes, “apresente-lhes o mapa”, todavia não explicita a necessária contraparte institucional para que isso se efetive. Em virtude desse silenciamento, julgamos relevante trazer as palavras de Arroyo (2013, p.29) ao afirmar que:

Se o trabalho docente se amplia não dá para continuar reduzindo o professor e a professora a aulistas todo o tempo. Não dá para manter o mesmo número de alunos que exigem atenções dobradas de educação, formação, aprendizagem. Não dá para exigir a mesma carga horária do trabalho, em dois, três turnos, em várias escolas e redes de ensino.

Acreditamos que a pertinência do pensamento de Arroyo (2013) se atualiza toda vez que políticas educacionais como as apresentadas no PEC são concebidas. É preciso que se considere a jornada de trabalho do professor, bem como sua remuneração, enfim, direitos e deveres diante do propósito de mudança.

Ainda considerando o Pressuposto 32, sendo verdade que o papel do professor é o de propor caminhos, entendemos que o processo de “ensinagem” precisa levar em consideração situações que desafiem o estudante a se desinstalar do papel de “receptor” do conhecimento para “agente protagonista” no seu aprendizado. E nesse ponto Charlot (2011) é assertivo,

segundo ele “não há educação sem movimento interior do sujeito”, algo que a nosso ver deve ser sempre considerado quando lemos no Pressuposto 32 a afirmação: “sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento”, sob pena de relegarmos ao “estudante” uma interpretação passiva diante de seu processo de aprendizagem, o que não contribuiria para a efetivação da *formação integral*.

Por sua vez, o Pressuposto 33 (2016, p.44) ressalta que nas escolas jesuítas “a noção de valor fundamenta a vida escolar”. Adiante um pouco mais no texto, temos a seguinte passagem: “educamos na justiça, no respeito, na solidariedade, na contemplação e na compaixão”.

Ora, nesse ponto percebemos uma relação direta com o que afirmam Lopes e Macedo (2013) acerca da noção de currículo na pós-modernidade. Destacam as nomeadas estudiosas que “[o currículo] é uma prática de poder, de significação, de atribuição de sentido”, enfim, uma prática discursiva. Sem dúvida, o texto enunciado no Pressuposto 33, conforme apresentamos, está assentado no humanismo cristão, o qual precisa estar claro o suficiente para que, diante das pressões do mercado e da concorrência, as escolas da RJE não se distanciem daquela que é sua matriz.

Considerando que o Pressuposto 33 enfatiza que “a educação jesuíta é instrumento efetivo de formação, fundamentado na fé, na prática da justiça, no diálogo inter-religioso e no cuidado com o ambiente”, de alguma forma, todos esses elementos precisam estar contemplados nas aulas, visto que evidentemente fazem parte do cotidiano dos alunos.

Finalizamos nossa análise, trazendo à discussão os elementos apontados nos Pressupostos 40 e 41. No Pressuposto 40 (2016, p.48 e 49) vemos que:

Nas escolas da Companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões *afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica*.

É, portanto, nesse excerto que temos, textualmente marcada, a concepção de *formação integral* conforme apresentada na seção 2.2. Não é à toa que logo em seguida, no Pressuposto 41 (2016, p.49), enuncia-se a exigência feita à escola, a fim de que seja garantida a *aprendizagem/formação integral*.

(...) Garantir a aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades.

Não vamos repetir o que já foi dito anteriormente, para evitar redundâncias desnecessárias, porém nos cabe enfatizar que a compreensão de escola precisa ser modificada, a fim de que a *formação integral* deixe de ser um projeto e passe a ser uma ação. Para tanto é fundamental que o currículo das escolas da RJE seja ressignificado, conforme discutimos nessa seção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do nosso artigo, acreditamos que os objetivos elencados na introdução foram de alguma forma alcançados. Assim, vimos que o conceito de *formação integral*, considerado dentro do escopo das escolas da RJE, diz respeito a um processo que não se esgota no aqui e agora e, por isso mesmo, é permanente e participativo. Essa *formação* vislumbra a realização do ser humano em plenitude, sem desvinculá-lo da sociedade. Em virtude disso, são inerentes ao referido conceito as dimensões ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica.

Evidentemente, tal concepção traz implicações ao conceito de currículo, visto que este é considerado o caminho de efetivação daquele. Nesse sentido, entendemos que as escolas da RJE tanto mais próximas estarão de uma *formação integral* quanto mais conseguirem romper com a lógica curricular pensada sob os moldes de uma tradição moderna ancorada nos ideais da revolução industrial. A máxima “novos tempos e novos espaços” (VEIGA NETO, 2010) torna-se, assim, um imperativo categórico.

Se é verdade que o currículo tem uma função organizadora e unificadora a apontar o que o aluno irá aprender (SACRISTÁN, 2013), defendemos que a abertura para a pluralidade cultural (MOREIRA, 2012) é a chave para uma verdadeira inovação, tal qual proclamada no PEC 29. Dentro dessa perspectiva, entendemos que é imprescindível para a efetivação da *formação integral* o comprometimento do estudante com o conhecimento, conhecimento esse não estático e aberto para o debate (YOUNG, 2013).

Por fim, compreendemos que a análise realizada de alguns dos pontos da “Apresentação”, dos “Pressupostos” e da “Dimensão Curricular” do PEC evidenciou o paralelo que enxergamos entre os conceitos de *formação integral* e currículo. Logo, não é insano afirmarmos que a *formação integral* compreendida à luz da RJE desperta grandes reflexões para o campo da educação em geral e incita mais especificamente as escolas da RJE a darem respostas efetivas à realidade educacional atual, considerando a figura dos estudantes pelos quais são responsáveis. Sendo assim, como diria Cora Coralina “recria tua vida sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça”. Recomeçemos, pois!

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- COELHO, L.M. *Educação Integral: concepções e prática na Educação Fundamental*. GT: Educação Fundamental. UNIRIO, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>. Acesso em jan. 2018.
- LOPES, A.C., MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Vozes, 2013.
- MEC. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em fev. 2018.
- MOREIRA, A.F.B., CANDAU, V.M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em jan. 2018.
- MOREIRA, A.F.B. *Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares*. in: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.28, n.1, 2012, p.180-194.
- POSADA, C.V. **Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús: fundamentos y práctica**. 2 ed. Bogotá: ACODESI, 2006.
- RJE. **Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.
- SACRISTÁN, J.G. *O que significa o currículo?* in: SACRISTÁN, J.G. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.
- SILVA, R.D.da. *Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea*. in: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. v. 46, p. 158-182, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00158.pdf>. Acesso em fev. 2018.

VALE, R.M. *Em busca de sentido à formação integral do ser humano na perspectiva de Viktor E. Frankl*. in: Logos & Existência Revista da Associação de Logoterapia e Análise Existencial. v.3, n.2, 2014, p.191-202. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/19944/12147>. Acesso em jan. 2018.

VEIGA NETO, A. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* Simpósio Espaços e Tempos Escolares, 10 ENDIPE, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>. Acesso em jan. 2018.

YOUNG, M. *Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento*. in: Revista Curriculum Studies, v.45, n.2, p.101-118, 2013.