



## A EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL DE INOVAÇÃO: RUPTURAS E CONTINUIDADES

Ana Paula Marques Pereira<sup>1</sup>

“*Nenhuma das actividades me basta. O que me alimenta é o diálogo, a intersecção entre os dois saberes. O que me dá prazer é percorrer como um equilibrista essa linha de fronteira entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico.*” (Mia Couto)<sup>2</sup>.

### RESUMO

Este artigo problematiza os discursos contemporâneos sobre inovação educacional e educação integral, em interface com a concepção educacional adotada pela Companhia de Jesus. Após breve contextualização de como esses aspectos são incorporados pela racionalidade neoliberal em documentos legais, como a BNCC, apresenta-se a concepção do papel social da escola e como os aspectos constitutivos de um projeto de formação integral, como tempos, espaços e conhecimentos, devem estar a serviço dessa concepção. Em seguida, citando estudos e documentos referenciais da Companhia de Jesus, constata-se que essa instituição, desde a sua fundação, prevê e concebe a formação do sujeito em sua integralidade, assumindo uma perspectiva de inovação educacional como um processo paulatino, transformador e sustentável, implicado com a democracia e justiça social. Esse artigo não nega a importância transformadora da inovação nos processos educacionais, mas, a partir de problematizações significativas, sugere avaliar criteriosamente o que tem convergência ou não a concepção educacional de escolas jesuítas.

**Palavras-chave:** Inovação educacional. Educação integral. Companhia de Jesus.

### RESUMEN

Este artículo analiza los discursos contemporáneos sobre innovación educativa y educación integral, en interfaz con el concepto educativo adoptado por la Compañía de Jesús. Después de una breve contextualización de cómo estos aspectos son incorporados por la racionalidad neoliberal en documentos legales, como la BNCC, se presenta la concepción del papel social de la escuela y cómo los aspectos constitutivos de un proyecto de educación integral, como tiempos, espacios y conocimientos, deben estar al servicio de esta concepción. Después, citando estudios y documentos de referencia de la Compañía de Jesús, resulta que esta institución, desde su fundación, prevé y concibe la formación del sujeto en su totalidad, asumiendo una perspectiva de innovación educativa como un proceso gradual, transformador y sustentable, comprometidos con la democracia y la justicia social. Este artículo no niega la importancia transformadora de la innovación en los procesos educativos, pero, a partir de importantes problematizaciones, sugiere evaluar juiciosamente lo que hay o no en la concepción educativa de las escuelas jesuítas.

**Palabras clave:** Innovación educativa. Educación integral. Compañía de Jesús.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UNISINOS, Mestre em Gestão Educacional, pela UNISINOS (2018), pós-graduada em Língua e Literatura Vernáculas pela UFBA (1998) e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1997). Atualmente é Diretora Acadêmica do Colégio Antônio Vieira, em Salvador.  
Lattes - <http://lattes.cnpq.br/1927398642746611> e ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2288-456X>



## Reflexões iniciais

Nos debates contemporâneos sobre inovações no âmbito educacional, deparamo-nos com projetos e políticas educacionais que prospectam uma educação de formação integral. O próprio marco legal educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicita que um de seus fundamentos para a constituição do documento é o compromisso com a educação integral, visando 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.” (BRASIL, 2018, p. 14). Nessa perspectiva, a BNCC lembra-nos que a Educação Básica precisa preocupar-se com o “desenvolvimento pleno”, com uma abordagem “plural, singular e integral” dos sujeitos de aprendizagem.

No entanto esse mesmo documento também traz como fundamento, o “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 14). E esse enfoque educacional, segundo a própria BNCC,

está alinhado à abordagem das avaliações de Organismos Internacionais:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 14).

Mas essa abordagem pedagógica por competências está diretamente relacionada à racionalidade neoliberal e a concepção da educação como capital humano, que vai constituindo sujeitos eternamente concorrentes, empresas de si mesmo, mediados e calibrados sistematicamente pelas avaliações padronizadas e alinhadas às exigências do mercado contemporâneo, em argumentos sustentados na lógica da performance e performatividade. Ball (2010) observa que, nessa engrenagem, as pessoas devem aprender que podem ser cada vez mais do que elas mesmas já foram, em uma busca incessante pela



excelência, como “o pico da performance” (BALL, 2010, p. 45).

Nessa perspectiva educacional, valoriza-se a meritocracia e, na medida em que se abordam questões de conhecimentos voltados para competências, habilidades, destrezas, aproxima-se da lógica da medição, comparação, competição, demarcação, elementos constitutivos da concepção do capital humano que “têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos” (COSTA, 2009, p. 183).

E Silva (2020, p. 4), ao contextualizar o movimento de modernização da educação secundária no Brasil, ainda nos lembra que, no âmbito das políticas, parece haver um consenso nas reformas, “seja para ampliar os movimentos de expansão e democratização (MOEHLECKE, 2012), seja para sintonizá-las com as demandas econômicas da sociedade do conhecimento (KRAWCZYK, 2011; SFREDO, 2019).”.

Partindo, então, das reflexões dos fundamentos pedagógicos que norteiam as políticas educacionais como

dinâmicas complexas que não são neutras e estão imbricadas em relações de poder, concepções ideológicas, interesses sociais e corporativos, com diferentes compreensões sobre cultura e conhecimento escolar, chega-se à conclusão de que existem diversas concepções de inovação e educação integral, vinculadas a objetivos sociais bem diferentes.

Essa contatação leva-nos a problematizar quais práticas inovadoras fazem sentido nos processos pedagógicos e qual educação integral converge com os fundamentos educacionais de uma escola jesuíta. Em que valores, objetivos e princípios a proposta de educação integral está sustentada? Que sujeitos de aprendizagem são perspectivados no processo formativo? Que currículos devem ser constituídos para essa proposta? Que elementos constitutivos de uma educação integral poderão contribuir para uma aprendizagem significativa dos estudantes? Que papel social é esperado da escola?

### **Qual o papel social da escola?**

Ter clareza da concepção adotada sobre o papel social da escola é o ponto de partida na constituição de



uma proposta de educação integral com um currículo integrado e integrador. E as reflexões aqui desenvolvidas norteiam-se pela concepção de que a finalidade prioritária da escola deve ser a promoção e asseguramento

[d]as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social, ao cumprir sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização e inclusão social. (LIBÂNIO, 2020, p. 55).

Nessa perspectiva, defende-se que o papel da escola não pode se limitar a uma oferta de pacotes padronizados de “habilidades de sobrevivência social” (LIBÂNIO, 2020, p. 55), em conformidade aos currículos de resultados. Por outro lado, também não se pode conformar com um currículo tão customizado, para atender às singularidades dos alunos e às diversidades socioculturais, que comprometa o objetivo principal da equidade e inclusão social. A escola precisa ser um

lugar privilegiado de conquista do conhecimento e de desenvolvimento de capacidades humanas, o que lhe possibilita contribuir para a igualdade social, à medida que pode reduzir a diferença em relação a diferentes qualidades de

escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. (Libânio, 2020, p. 55).

Para isso, é necessário compreender (e problematizar) quais são as narrativas contemporâneas sobre inovação e educação integral, em que valores elas estão assentadas e se convergem ou não com o papel social da escola aqui defendido. Assim, propõe-se uma reflexão de alguns elementos importantes na constituição de projetos educacionais de formação integral, que concebem o processo de aprendizagem para além da dimensão acadêmica ou do objetivo “da prevenção de risco social, incorporando a função de assistência social às responsabilidades da instituição escolar” (MIRANDA e SANTOS, p. 1078).

Refletir, então, sobre como questões de tempos e espaços escolares, conhecimentos apropriados e sujeitos da aprendizagem são exploradas e articuladas em projetos de formação integral torna-se fundamental para o discernimento do que cabe ou não em propostas educacionais inovadoras, comprometidas com mudanças que



façam sentido para o aprender de toda a comunidade educativa.

### **Tempos, espaços e conhecimentos a serviço da função social da escola**

É importante pontuar que, embora a ampliação do tempo escolar seja potencial em um projeto de educação integral, não é condição para a sua implantação e desenvolvimento. Galian e Sampaio (2014, p. 11, nota de rodapé) constataam que “o termo educação integral se refere a um projeto muito mais abrangente do que a extensão do tempo de crianças e jovens na escola”, por outro lado, eles reconhecem que a ausência de projetos que explorem as múltiplas e imbricadas experiências de aprendizagem, para além das demandas do tempo, faz com que esse aspecto seja um referencial importante, articulando-se com a dimensão de espaços escolares e também de conhecimentos que poderão contribuir para essa proposta formativa.

As discussões sobre esses aspectos precisam, no entanto, considerar quem são os atores do processo educativo, em sua condição histórica e imanente, para não cairmos nas armadilhas da idealização dos “sujeitos que queremos formar”. É

necessário garantir a participação ativa e efetiva de todos os estudantes, em todos os níveis da gestão da aprendizagem. E, nessa teia constitutiva, ter clareza da concepção adotada sobre o papel social da escola torna-se fundamental.

Beane (2017) defende que, ao se adotar a uma concepção de educação democrática, o estudante, como sujeito histórico de seu tempo, deve ser envolvido na tomada de decisões sempre que for possível. “Não importa o quanto o professor se sente restringido por diferentes exigências; dar voz aos alunos é um passo na direção democrática.” (BEANE, 2017, p. 1059).

Dessa forma, as reflexões e decisões sobre os tempos, os espaços e os conhecimentos constitutivos da proposta de formação integral devem focar nos atores desse processo e em sua diversidade sociocultural. Mas é importante também não perder de vista o compromisso com a formação científica e cultural, por meio dos conhecimentos escolares histórico e culturalmente constituídos. Tendo a concepção de escola socialmente justa, os conhecimentos selecionados precisam perpassar, ao mesmo tempo,



por experiências de aprendizagem que garantam a igualdade do processo educativo, e a diversidade humana e social, “promovendo no ambiente escolar formas de organização que assegurem na escola e nas salas de aula os apoios necessários a todos os estudantes, para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e sua personalidade global.” (LIBÂNIO, 2020, p. 60).

Nessa perspectiva, Paro (2009) lembra-nos que a ampliação de tempo escolar não deve ser para oferecer “mais do mesmo”. Não será inovador mais sobrecarga daquilo que a escola já oferece, perpetuando uma educação empobrecida de experiências, limitada apenas a disciplinas que despejam conteúdos, muitas vezes, sem sentido para o aluno: “não se trata de mais uma escola apenas para aqueles que aprendem apesar da escola”. (PARO, 2009, p. 20).

A extensão de tempo, por si só, não é necessariamente mais educação integral, pois ocupar o tempo dos estudantes de “mais do mesmo” ou apenas para cuidar, proteger e tirá-los das ruas, não garante a consolidação de um projeto de formação integral,

voltado para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante. Cavaliere (2007, p. 1021) considera que a ampliação da jornada só se justifica “na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar”, considerando que a escola pretende atuar para além da instrução.

No que tange à dimensão do espaço como elemento constitutivo de aprendizagens, para além da sala de aula transmissiva e tradicional, todos os lugares, dentro e fora da própria escola, devem ser intencionalmente potencializadores de experiências. Vistos dessa forma, devem explorar as práticas de convivência, experiência concreta, colaboração, negociação de valores para o bem comum. Além disso, considerando a educação democrática, Beane (2017, p. 1068) lembra-nos que “ensinar de modo democrático implica salas de aula ativas bem como certas atividades específicas.”. E, para além das paredes da sala de aula, explorando a comunidade, a cidade, o mundo (por meio também das tecnologias), as experiências de aprendizagem com intencionalidades podem qualificar o



tempo pedagógico expandido da educação integral.

Se a escola é concebida como espaço privilegiado de conquista do conhecimento e de desenvolvimento de capacidades humanas, contribuindo para a igualdade social, à medida que se reduz a diferença na qualidade da escolarização, assim como os tempos e espaços, os conhecimentos precisam estar alinhados com esse ideal. E, se estamos tratando da educação para a emancipação, é preciso pensar em currículos que proponham experiências e aprendizados com reflexão crítica, buscando conhecimentos que contribuam com práticas sociais que favoreçam “compreender e problematizar as determinações históricas do trabalho, e da produção da vida em sociedade, imaginar outras possibilidades, ampliar a possibilidade de inserção crítica no contexto social.” (SAMPAIO; GALIAN, 2013).

Dessa forma, defende-se aqui que o conhecimento priorizado para uma proposta de educação integral precisa desenvolver-se de forma híbrida e complementar, dialogando e articulando duas tendências teóricas curriculares: de um lado, a valorização e

desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado, a fim de assegurar a igualdade das aprendizagens; do outro lado, rompendo com a relação entre cultura escolar e cultura de classes privilegiadas, a valorização das manifestações de diversidades e das minorias, conectando o conhecimento escolar com as experiências e os saberes dos alunos.

Acrescente-se a isso a necessidade de os currículos estarem historicamente comprometidos com as demandas culturais do tempo presente, interpelando toda a comunidade educativa para ressignificá-los sistematicamente, por meio de um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e a cultura, as novas tecnologias, as competências sociais e toda a diversidade de aprendizagens possíveis no mundo contemporâneo. É fundamental essa revisitação para dar conta de educar uma geração que nasceu na era da informação, da tecnologia e da velocidade. Como esclarecem Lomonaco e Silva (2013, p. 22), “pensar um novo currículo significa vislumbrar outras maneiras pelas quais a ação educativa possa ser efetivada.”



Vale reiterar que a articulação dos aspectos constitutivos de uma proposta de educação integral deve considerar a participação de todos os atores envolvidos no processo pedagógico. Beane (2017, p. 1054) observa que, em um projeto educacional para a democracia, “o princípio da dignidade humana exige que as pessoas possam ter voz nas decisões que as afetam e que sua voz seja considerada.”. Assim, pensar em uma educação integral com uma sala de aula democrática exige abertura para o envolvimento dos estudantes na tomada de decisões sobre o que deve ser feito, o que e como sua aprendizagem será desenvolvida.

### **A formação integral na perspectiva da educação jesuíta**

A educação jesuíta, desde a sua fundação, prevê que a formação do sujeito se dá em suas múltiplas dimensões:

Na história pedagógica jesuíta, desde os Exercícios Espirituais, passando pelo *Modus Parisiensis*, a *Ratio Studiorum* e os documentos pedagógicos recentes, está presente a perspectiva integral do processo educativo, porém, no início, não com esta nomenclatura. (KLEIN, 2017, p. 1).

E, ao longo da constituição da pedagogia ignaciana, a concepção de educação integral foi-se ampliando e tomando novos contornos. A 31ª Congregação<sup>2</sup> da Companhia de Jesus, ao abordar a temática da didática, trouxe uma visão ampliada da educação integral, para além da harmonização “corpo” e “espírito”, prevista nos Exercícios Espirituais: “outros elementos devem ser considerados de agora em diante: o desenvolvimento das faculdades da pessoa, as competências de autonomia, firmeza de ânimo, retidão de juízo e as dimensões estética, comunicacional e interpessoal.” (KLEIN, 2017, p. 5).

E, de forma ainda mais aprofundada, o documento “Características da Educação da Companhia de Jesus” (1986) tratou das dimensões e dos conteúdos da educação integral. Nesse documento, defende-se que as dimensões intelectual, afetiva, imaginativa, criativa, moral, espiritual e física de cada estudante devem ser desenvolvidas por meio do trabalho educativo. Segundo Klein, SJ (2017, p. 7-8), “de acordo com seus objetivos educativos, a Educação Integral abrange

<sup>2</sup> Congregação de 1965, quando se elegeu Pe. Arrupe como o novo Superior Geral.





temas de vital importância, como o diálogo entre fé e cultura, a educação para a justiça, os valores comunitários, as verdades da fé.”.

Nessa mesma perspectiva, o documento “Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática” (1993) reitera a importância da educação integral, lembrando a sua convergência com a pedagogia inaciana, na medida em que esta última valoriza a incorporação sistemática de métodos diversificados, desde que contribuam para a formação integral da pessoa, desenvolvendo-a no âmbito intelectual, social, moral e religioso.

Klein, SJ (2017, p. 9), ao refletir a constituição da educação integral na proposta educativa da Companhia de Jesus, observa que esse documento convoca a comunidade educativa para “insistir na formação integral de seus alunos com meios, tais como a exigência [de]um currículo básico que inclua humanidades, filosofia, perspectivas teológicas, questões sociais e outras semelhantes.”

Nessa itinerância de constituição da educação integral, os referenciais institucionais mais recentes da Companhia de Jesus seguem

reafirmando e atualizando essa abordagem, considerando que os processos de aprendizagem não se circunscrevem ao espaço da sala de aula nem ao âmbito intelectual acadêmico.

Assim, a Rede Jesuíta de Educação do Brasil (RJE), reiterando os referenciais institucionais, explicita, em seu Projeto Educativo Comum (PEC), que as suas escolas são “Centros de Aprendizagem Integral, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade.” (PEC, 2016, p. 14-15). O documento entende que o gerenciamento dos processos internos das escolas, das equipes administrativa e docente e dos recursos disponíveis deve ter convergência e coerência à missão educativa da Companhia de Jesus, tendo “como fim último a aprendizagem integral dos alunos.” (PEC, 2016, p. 56).

A educação integral, para as escolas da Companhia de Jesus, converge com a formação da pessoa toda, “ênfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do



indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica.” (PEC, 2016, p. 49).

Nessa itinerância de constituição da educação integral nas escolas jesuítas, constata-se que o processo educativo para a Companhia de Jesus nunca se limitou ao âmbito cognitivo ou intelectual, procurando sempre ampliá-lo, por meio das propostas de educação integral. Constata-se também, que, para além da extensão da jornada de tempo escolar, essa proposta educacional está implicada com a formação da pessoa como um todo, em suas múltiplas dimensões, explicitando que a sua missão educacional é a formação de homens e mulheres a serviço dos demais, competentes, conscientes, compassivos, criativos, comprometidos e críticos. Essa concepção converge, portanto, com a defesa do papel da escola voltado para a promoção “da justiça social, ao cumprir sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização e inclusão social.” (LIBÂNIO, 2020, p. 55).

Como a educação integral sempre esteve no cerne da educação jesuíta, desde a sua constituição, é preciso ter clareza de que é um projeto que se diferencia (ou deve se diferenciar) do conglomerado discursivo dos imperativos mercadológicos educacionais da contemporaneidade. Mesmo entendendo que uma educação integral é o caminho profícuo para a inovação na educação do tempo presente, a comunidade educativa jesuíta precisa discernir, nesse emaranhado discursivo neoliberal contemporâneo sobre inovação, formação integral e currículos sobre competências, o que cabe, o que faz sentido, o que pode ser adequado, sempre a partir da clareza de seus princípios e propósitos educativos.

Então, com olhar atento às narrativas contemporâneas e às suas naturalizações sobre inovação e educação integral, é fundamental problematizar que “soluções educacionais” são adequadas e convergem com projetos de educação integral de escolas jesuítas.



### **Que inovação educacional faz sentido para um projeto educacional jesuíta?**

Reconhece-se que a inovação é uma constante na educação. No entanto, é necessário ultrapassar a concepção contemporânea de inovação como um imperativo de moda mercadológica, para considerá-la como um processo necessário, paulatino, sustentável que faça sentido para a prática educativa e as finalidades da educação (SANCHO-GIL, 2018).

Carbonell (2017, p. 69) defende uma “inovação educativa transformadora”, que se respalde na modificação das teorias e práticas pedagógicas, estimulando debates e reflexões intelectuais constantes, de forma a facilitar a aquisição do conhecimento que faz sentido para o aluno, num processo constante de transferência contínua entre o conhecimento desenvolvido no ambiente escolar e o contexto cotidiano e virtual.

Essa perspectiva de inovação está implicada com uma formação holística do aluno, em que se busca articular as diversas dimensões e componentes que contribuem para o seu desenvolvimento: “o que

tradicionalmente se conhece como educação integral e mais recentemente é definido como inteligências múltiplas, onde se une cognição e afetividade, razão e ética, o sensorial e o social” (CARBONELL, 2017, p. 69).

Nessa lógica, a inovação está diretamente ligada à educação integral e ao compromisso de constituição de novas abordagens de ensino e de aprendizagem, considerando as conexões entre os conhecimentos para o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, nas múltiplas habilidades e diversos conteúdos.

No entanto, na contemporaneidade, essa inovação passou a ser um imperativo das sociedades neoliberais e traduz valores mercadológicos, de maneira que, a cada momento, surja um novo produto que nos impõe a sua aquisição para nos mantermos sempre atualizados, numa roda viva e opressora de novidades, sem tempo, ao menos, de refletirmos sua coerência aos projetos educacionais ou sua verdadeira função no projeto maior de educação integral.

Para nos ajudar a pensar nesse turbilhão de discursos de inovação que confunde, muitas vezes, o propósito e



convergência com a concepção educacional adotada, Sancho-Gil afirma:

O que isso implica é que devemos estar alertas, devemos entender os fenômenos que nos cercam, devemos analisar o que temos que preservar, o que temos que erradicar, o que temos que transformar, o que temos que melhorar, o que temos que sonhar e projetar, e tudo o que isso acarreta. Deve haver um processo de melhoria contínua que não saia de moda e nos permita continuar aprendendo. (SANCHO-GIL, 2018, p. 15, tradução nossa).

O desafio é, portanto, enxergar que práticas de inovação estão para além dos imperativos da “moda”, discernindo o que coerentemente converge com a nossa concepção de educação integral como um processo contínuo de transformações necessárias e significativas.

Carbonell (2017, p. 72, *tradução nossa*) contribui para essa reflexão, apresentando alguns aspectos considerados importantes na constituição de um conhecimento inovador. Para ele, esse conhecimento, numa abordagem inter ou transdisciplinar, com espaços para as emoções e as subjetividades, deve afetar todos os aspectos do desenvolvimento pessoal. Além disso, deve ser um conteúdo relevante para os sujeitos da

aprendizagem, intercultural e comprometido com a emancipação. Deve desenvolver, por meio de mais perguntas que respostas, um pensamento reflexivo para a interpretação, compreensão e transformação da realidade social, valorizando sempre as experiências pessoais.

Lomonaco e Silva (2013) também contribuem, ao apresentar ações potenciais para uma inovação significativa por meio da educação integral. Para esses autores, é fundamental estabelecer articulações entre os saberes aprendidos nas escolas e o universo cultural dos estudantes. É preciso, inclusive, repensar metodologias, tempos e espaços, de forma que os estudantes se sintam sempre desafiados a novas possibilidades de aprendizagem. É fundamental também envolver toda a comunidade escolar nas discussões e decisões sobre a educação integral, utilizar tecnologias educacionais que façam sentido para as aprendizagens significativas, mantendo a atenção nas demandas do mundo cotidiano.



## Para concluir

Sendo, portanto, a educação integral um caminho significativo de inovação nas políticas educacionais, é preciso atenção e clareza para não se perder no emaranhado discursivo contemporâneo dos imperativos mercadológicos que, muitas vezes, pulverizam e ressignificam os principais objetivos educacionais. Esses imperativos condicionam a inovação e educação integral às demandas de uma sociedade de capital humano, que, por meio de currículos pautados em competências e habilidades para um mundo competitivo e empresarial, distanciam-se de propostas comprometidas com a equidade social.

Assim, ter sempre em mente a concepção adotada do papel social da escola é o ponto de partida para a constituição de um projeto de educação integral. Os aspectos que devem ser considerados no processo de inovação educacional, através de uma educação integral para uma aprendizagem significativa e comprometida com a justiça e transformação social, devem estar sempre conectados com essa concepção, em processos decisórios sempre críticos sobre o que será

continuidade do projeto, o que será uma atualização ou o que será uma disrupção.

Por fim, em alinhamento com a Educação Jesuíta, que compreende, desde a sua constituição, a formação dos estudantes em sua complexidade existencial, a educação integral, como processo contínuo de inovação, deve propor a constituição de currículos numa perspectiva híbrida, fazendo uma constante bricolagem entre os elementos inovadores contemporâneos que fazem sentido para um projeto educacional proposto.

Nesse movimento, problematizando e reconhecendo que, como sujeitos históricos, também estamos capturados nessa dinâmica da racionalidade neoliberal, ao invés de negarmos as proposições sobre inovação, a partir de um olhar crítico e suspeito, sugere-se avaliar, no próprio emaranhado discursivo atual, o que se aproxima ou não do projeto de educação integral das escolas jesuítas, num movimento contínuo de rupturas e continuidades de um projeto educacional que, desde sempre, entende que a educação precisa ver o aluno em sua integralidade.



## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade. 35(2):37-55 maio/ago.2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>.
- BEANE, James. Ensinar em prol da democracia. Revista e-Curriculum, v. 15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.
- BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.
- Características da Educação da Companhia de Jesus. In: Klein, Luiz Fernando (org.). Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana. São Paulo, Edições Loyola, 2015. In: Centro Virtual de Pedagogia Ignaciana.
- CARBONELL, Jaume. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Los contenidos: una reflexión necesaria. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- Congregação Geral da Companhia de Jesus 1965, 31ª, Decreto n. 28, n. 12 a).
- COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. Educação & Realidade. 34(2):171 -186 mai/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>.
- GALIAN, Cláudia; SAMPAIO, Maria. Conhecimento escolar na escola de tempo integral. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 11-28.
- GALIAN, C. V. A., SAMPAIO, M. Educação integral em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. Currículo sem fronteiras, vol. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.
- KLEIN, Luiz Fernando. Conferência proferida no I Encontro Virtual de Diretores Acadêmicos da FLACSI, set. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuições ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota et al. (Orgs.). A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões. São Paulo: Livraria da Física, 2020, 41-67.
- LOMONACO, B.; SILVA, L. (Coords.). Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade. São Paulo. CENPEC: Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013. Disponível em <[educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC\\_PercursosEducIntegral-1.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC_PercursosEducIntegral-1.pdf)>. Acesso em 5 jul. 2014.
- MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005.
- MIRANDA, M. G.; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? Perspectiva UFSC, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, 2012.
- Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática, 1993, n. 8, 20, 40, 64, 65, 84, 86 e 151. In: Klein, Luiz Fernando (org.). Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana. S. Paulo, Ed. Loyola, 2015.
- RJE. PEC - Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2016.
- SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. Educação PUCRS, v. 41, n.1, p. 12-20, 2018.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Currículo e conhecimento escolar nas políticas de ampliação da jornada escolar. In: CARVALHO, Rodrigo; CAMOZZATO, Viviane (orgs.). Educação, escola e cultura contemporânea: perspectivas investigativas. Curitiba: Intersaberes, 2017, p.165-199.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. Práxis Educativa, v. 15, p. 1-12, 2020.