



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

FERNANDO DAMIÁN CRUZ LÓPEZ

**A DIMENSÃO ESPIRITUAL COMO PARTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL  
E HORIZONTE PARA UM CURRÍCULO HUMANISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO  
2026**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**FERNANDO DAMIÁN CRUZ LÓPEZ**

**A DIMENSÃO ESPIRITUAL COMO PARTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL  
E HORIZONTE PARA UM CURRÍCULO HUMANISTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

**SÃO PAULO  
2026**

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Ficha  
Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

C957 Cruz López, Fernando Damián  
A Dimensão Espiritual como parte da formação integral e  
horizonte para um currículo humanista de educação básica. /  
Fernando Damián Cruz López. -- São Paulo: [s.n.], 2026.  
118p. ; cm.

Orientador: Alípio Márcio Dias Casali.  
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:  
Currículo.

1. Humanismo. 2. Formação Integral. 3. Dimensão  
Espiritual. 4. Currículo Humanista. I. Casali, Alípio Márcio  
Dias. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III.  
Título.

CDD

**Banca Examinadora**

---

Alípio Márcio Dias Casali (PUC-SP)

---

Wagner Lopes Sanchez (PUC-SP)

---

Roberto Rafael Dias da Silva (UNISINOS)

*Para quem, neste tempo e espaço, caminha  
comigo, com a força da convicção, rumo a  
um reencontro com a transcendência.  
Para você, minha companheira,  
que me ensina, todos os dias, a acreditar  
com firmeza na possibilidade do SER.*

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

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Margarita e Fernando, que, em sua simplicidade, me ensinaram a buscar a profundidade das coisas, reconhecendo seu verdadeiro valor. Com vocês aprendi a gostar do estudo, a agradecer por cada dom recebido e a sonhar alto, buscando sempre mais, sem esquecer de onde venho e mantendo o olhar atento aos outros.

Aos meus irmãos, Giovanni e Maguito, que, mesmo à distância, me apoiam e demonstram admiração, fortalecendo minha caminhada com afeto e presença.

À minha eterna parceira, Marília, pela companhia, pelo incentivo, pela paciência e por acreditar em mim. Seu olhar e seu sorriso foram âncora e porto seguro nos momentos mais exigentes deste percurso. Hoje, celebro com você esta conquista!

À minha família brasileira, Júlia, Deuzemar, Leonor e Toninho, porque, mesmo sem compartilharmos o mesmo sangue, partilhamos o valor do vínculo, o cuidado cotidiano, o desejo sincero de bem e a certeza de uma presença que acolhe, protege e ama.

Ao meu orientador, Prof. Alípio, por embarcar comigo nesta empreitada e reconhecer a relevância desta pesquisa. Agradeço pelas aulas, pelos incentivos e pela condução atenta e generosa. Minha admiração e gratidão.

À Companhia de Jesus, à Rede Jesuíta de Educação e ao Colégio São Francisco Xavier, nas pessoas do Pe. Tércio e do Ir. Jorge, que confiaram em minha trajetória profissional, em meus dons e em minha capacidade, possibilitando a realização deste projeto acadêmico. Minha gratidão sincera.

A todos os que, junto comigo, sonham com uma educação diferente: aquela que reconhece no ser humano um conjunto inesgotável de possibilidades, o potencial de transformação e o caminho de realização plena. Aos meus colegas de estudos, gratidão pelo caminho feito.

Por fim, à Transcendência, que, pela beleza, pela bondade e pelo bem, se manifesta na história, partilha conosco sua natureza, nos cativa, nos eleva e nos faz participar do sentido mais profundo da existência: amar sem limites!

## RESUMO

CRUZ LÓPEZ, Fernando Damián, **A dimensão espiritual como parte da formação integral e horizonte para um currículo humanista de educação básica**, 2026. 118 pp. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

A presente dissertação investiga a dimensão espiritual como parte constitutiva da formação integral e como horizonte para a configuração de um currículo humanista na educação básica. O estudo justifica-se diante da crise contemporânea da educação, marcada pelo esvaziamento de sentido, pela fragmentação curricular e pela hegemonia de racionalidades tecnicistas e performativas, que tendem a marginalizar dimensões fundamentais da experiência humana. Parte-se da hipótese de que a integração da dimensão espiritual, compreendida em chave antropológica e não estritamente confessional, pode contribuir de modo decisivo para a construção de um currículo mais humanizador, capaz de articular conhecimento, sentido, ética e responsabilidade social. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, fundamentada em autores do humanismo clássico e contemporâneo, da teoria do currículo, da formação integral e do diálogo com aportes da neurociência e da filosofia contemporânea. O percurso teórico culmina na proposição de uma “pedagogia da profundidade”, que se contrapõe à superficialidade da cultura do desempenho, e na análise crítica do MAFII – Mapa de Aprendizagens da Formação Inaciana Integral – enquanto mediação curricular concreta para a integração das dimensões cognitiva, espiritual e socioemocional. Como resultado, o estudo demonstra que a dimensão espiritual, quando compreendida como faculdade antropológica de busca de sentido, interioridade e abertura à transcendência, pode ser legitimamente integrada ao currículo da educação básica, superando fronteiras confessionais e contribuindo para a efetivação de uma formação integral coerente com os desafios éticos, sociais e civilizatórios do século XXI.

**Palavras-chave:** Currículo humanista. Formação integral. Dimensão espiritual. Pedagogia da profundidade. Formação Inaciana.

## ABSTRACT

CRUZ LÓPEZ, Fernando Damián. *The Spiritual Dimension as Part of Integral Formation and a Horizon for a Humanistic Curriculum in Basic Education*, 2026. 118 pp. Dissertation (Master's in Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2026.

This dissertation investigates the spiritual dimension as a constitutive component of integral formation and as a horizon for the configuration of a humanistic curriculum in basic education. The study is justified in light of the contemporary crisis in education, marked by a loss of meaning, curricular fragmentation, and the hegemony of technicist and performative rationalities, which tend to marginalize fundamental dimensions of human experience. It advances the hypothesis that the integration of the spiritual dimension—understood from an anthropological and non-confessional perspective—can decisively contribute to the construction of a more humanizing curriculum, capable of articulating knowledge, meaning, ethics, and social responsibility. Methodologically, the research is qualitative in nature, with a bibliographic and analytical approach, grounded in classical and contemporary humanism, curriculum theory, integral education, and dialogue with contributions from neuroscience and contemporary philosophy. The theoretical trajectory culminates in the proposal of a “pedagogy of depth,” which stands in contrast to the superficiality of performance-driven culture, and in a critical analysis of the MAFII – Map of Learning for Integral Ignatian Formation – as a concrete curricular mediation for integrating cognitive, spiritual, and socioemotional dimensions. As a result, the study demonstrates that the spiritual dimension, when understood as an anthropological faculty oriented toward the search for meaning, interiority, and openness to transcendence, can be legitimately integrated into the basic education curriculum, overcoming confessional boundaries and contributing to the realization of an integral formation consistent with the ethical, social, and civilizational challenges of the twenty-first century.

**Keywords:** Humanistic Curriculum. Integral Formation. Spiritual Dimension. Pedagogy of Depth. Ignatian Formation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. UMA ABORDAGEM HUMANISTA DO CURRÍCULO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1. As fontes filosóficas do humanismo clássico .....</b>	<b>21</b>
1.1.1. A contribuição da tradição grega.....	22
1.1.2. A contribuição da tradição romana .....	23
1.1.3. A contribuição da tradição judaico-cristã .....	24
<b>1.2. Compreensão do ser humano: uma proposta antropológica .....</b>	<b>25</b>
1.2.1. As estruturas do humano: corpo, alma e espírito .....	26
1.2.2. As relações constitutivas: objetividade, intersubjetividade e transcendência .....	27
1.2.3. A realização pessoal: da estrutura à pessoa .....	28
<b>1.3. O humanismo em transformação .....</b>	<b>29</b>
1.3.1. A crítica à exceção humana .....	30
1.3.2. Pós-humanismo: crítica ao sujeito autossuficiente.....	33
1.3.3. Transumanismo: a promessa (ou ameaça) do humano aperfeiçoado .....	34
1.3.4. A crise do humanismo e o vazio de prática na educação contemporânea .....	36
<b>1.4. O resgate do “inútil” .....</b>	<b>38</b>
<b>1.5. Configuração de um currículo no horizonte do novo humanismo .....</b>	<b>40</b>
1.5.1. O currículo.....	40
1.5.2. Paradigmas para compreensão do currículo .....	41
1.5.3. Complexidade e transdisciplinaridade .....	44
1.5.4. Um currículo a partir do novo humanismo .....	45
<b>2. FORMAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO .....</b>	<b>47</b>
<b>2.1. Marcos e movimentos na história brasileira.....</b>	<b>47</b>
2.1.1. Matrizes ideológicas da educação integral .....	54
2.1.2. Contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova .....	56

<b>2.2. Educação integral e escola em tempo integral .....</b>	<b>58</b>
<b>2.3. A noção de Formação Integral como construção de futuros possíveis ..</b>	<b>61</b>
<b>2.4. A sociedade contemporânea e os desafios para a educação integral.....</b>	<b>63</b>
2.4.1. A racionalidade neoliberal e a educação integral .....	64
2.4.2. A Formação Integral como horizonte crítico e humanista .....	65
2.4.3 A Formação Integral e a dimensão espiritual .....	67
<b>3. A DIMENSÃO ESPIRITUAL COMO PARTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1. A dimensão espiritual na formação integral.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2. Compreensão do espírito e da espiritualidade .....</b>	<b>75</b>
<b>3.3. Inteligência espiritual: crítica epistemológica e distinção em relação à dimensão espiritual .....</b>	<b>78</b>
3.3.1. Fragilidades teóricas da noção de inteligência espiritual .....	79
3.3.2. A crítica neurocientífica .....	80
3.3.3. A dimensão espiritual para além da noção de inteligência espiritual .....	81
<b>3.4. Neurociência e espiritualidade: diálogos e limites .....</b>	<b>83</b>
3.4.1. Neurociência da experiência espiritual .....	83
3.4.2. Limites explicativos e riscos reducionistas da abordagem neurocientífica .....	85
<b>3.5. A dimensão espiritual no currículo: integração e práticas educativas ...</b>	<b>87</b>
3.5.1. Currículo como espaço de constituição humana: sentido, interioridade e alteridade.....	88
3.5.2. A dimensão espiritual como eixo transversal do novo contrato social para a educação .....	91
<b>4. POR UMA “PEDAGOGIA DA PROFUNDIDADE” .....</b>	<b>93</b>
<b>4.1. Profundidade como categoria pedagógica.....</b>	<b>94</b>
4.1.1. Formação humana em profundidade: autoconhecimento, responsabilidade e compromisso planetário .....	95
4.1.2. Contemplação, esperança e superação do medo .....	97

<b>4.2. MAFII: Mapa de Aprendizagens da Formação Inaciana Integral como mediação curricular da formação integral .....</b>	<b>99</b>
4.2.1. Fundamentos antropológicos e pedagógicos do MAFII .....	101
4.2.2. A integração das dimensões cognitiva, espiritual-religiosa e socioafetiva para além do confessional.....	102
4.2.3. O MAFII como expressão concreta de uma pedagogia da profundidade .....	104
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge do diálogo entre a prática educativa e a reflexão teórica, tomando como ponto de partida a experiência profissional no setor de Formação Cristã e Pastoral de um colégio católico tradicional, situado no bairro do Ipiranga e pertencente à Companhia de Jesus. Essa vivência evidenciou a urgência de repensar a educação básica a partir de uma concepção renovada de humanismo, capaz de fundamentar uma configuração curricular orientada à formação integral do ser humano e aberta à construção de um novo humanismo.

A noção de “novo”, aqui, não se refere a um recomeço do zero, mas a uma retomada crítica que integra compreensões atualizadas acerca do ser humano em sua relação com a humanidade e com o planeta, uma visão renovada. Trata-se, portanto, de um horizonte que ultrapassa o mero aprimoramento de métodos ou conteúdos, buscando ressignificar a própria finalidade da escola. Essa ressignificação implica recolocar a pessoa, em todas as suas dimensões, no centro do processo de ensino-aprendizagem, em diálogo constante com a vida cotidiana e com os desafios complexos do tempo presente.

Minha trajetória acadêmica contribui significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa: sou pós-graduado em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) e licenciado em Pedagogia pela mesma instituição. Sou também bacharel em Teologia pelo Instituto Teológico de São Paulo (ITESP), com reconhecimento pelo Pontifício Ateneu Santo Anselmo, em Roma, além de licenciado em Filosofia pela Universidad Intercontinental (UIC), no México. Esse percurso evidencia um interesse articulado entre diferentes campos do saber, filosofia, teologia e pedagogia, que podem se encontrar na prática educativa. O interesse por realizar esta pesquisa unifica essas finalidades: como educador, busco investigar de que maneira o ser humano pode se deixar interpelar pelas questões mais existenciais e pela reflexão sobre sua própria natureza, ao mesmo tempo em que consegue transcender o imanente, reconhecendo-se portador de uma capacidade que não o torna superior, mas mais responsável pelo equilíbrio no mundo. Nesse sentido, a pedagogia surge como o espaço concreto de realização das reflexões filosóficas e teológicas, permitindo transformar essas dimensões em práticas educativas que promovam a formação integral, ética e reflexiva dos estudantes.

A educação contemporânea enfrenta o desafio de transcender a mera transmissão de conteúdos acadêmicos, buscando a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de responder às demandas de um contexto sociocultural, político e tecnológico em constante transformação. Nesse cenário, adquire relevância a perspectiva de um humanismo renovado, ou “novo humanismo” como apresentaremos em nossa pesquisa, que não se restrinja à valorização abstrata da pessoa, mas que se comprometa com o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando dimensões cognitivas, éticas, socioemocionais e espirituais. A pandemia de COVID-19 evidenciou de forma contundente a insuficiência de uma abordagem exclusivamente cognitiva do currículo. O período de ensino remoto e a suspensão das interações presenciais revelaram lacunas significativas no desenvolvimento socioemocional e no sentido de pertencimento e propósito dos estudantes. Com o retorno às salas de aula, observou-se que o processo de ressocialização revelou dimensões do desenvolvimento estudantil que ultrapassam o cognitivo, incluindo aspectos socioemocionais e espirituais, reforçando a necessidade de uma abordagem educativa verdadeiramente integral.

O conceito de humanismo que orienta este estudo compreende-o como uma perspectiva filosófico-educacional que reconhece o ser humano como portador de dignidade intrínseca, valorizando sua racionalidade, liberdade, interioridade e abertura ao outro e ao transcendente. Entende-se que a realização plena da pessoa se dá no contexto da vida comunitária, por meio do cultivo das virtudes e do compromisso com o bem comum. Essa compreensão permeia implicitamente toda a dissertação e fundamenta tanto a crítica aos modelos reducionistas de educação quanto a proposta de uma reconfiguração curricular pautada pela formação integral e pela promoção de uma cidadania ética e solidária.

Sob essa perspectiva, o primeiro elemento central desta pesquisa – e mais abrangente – é a abordagem humanista e a proposta de um novo humanismo como fundamento para a configuração curricular. Um currículo orientado pelo humanismo reconhece a dignidade humana como valor supremo e promove competências que capacitam o estudante a agir como sujeito crítico, criativo e transformador. Essa perspectiva transcende a simples transmissão de conteúdos disciplinares, articulando conhecimentos, valores e atitudes que favorecem a empatia, a sensibilidade social, a resolução construtiva de conflitos e a abertura ao outro. Nesse horizonte, a dimensão

espiritual pode ser integrada como eixo transversal, não de forma confessional, mas como recurso formativo para refletir sobre o sentido da vida, os valores últimos e a relação do ser humano com realidades mais amplas, seja a comunidade, a Casa Comum ou a própria experiência de transcendência. Assim, uma leitura antropológica do humanismo permite justificar a presença constitutiva do espírito na realidade humana, oferecendo base teórica para a proposta de um novo humanismo.

O segundo elemento é a concepção de formação integral como horizonte ético, pedagógico e estruturante do currículo, uma exigência social. Formar integralmente significa educar a pessoa em todas as suas dimensões, intelectual, socioemocional, ética, estética e espiritual, entre outras, superando visões fragmentadas e tecnicistas ainda presentes na educação contemporânea. Essa perspectiva globalizante integra conhecimento científico, sensibilidade humanística e consciência social, propondo um currículo que não apenas ensine conteúdos, mas que favoreça a construção de sentido, responsabilidade e solidariedade.

O terceiro elemento investiga a dimensão espiritual à luz de estudos neurocientíficos contemporâneos, articulando-o com os conceitos de educação integral, no campo de um novo humanismo. A espiritualidade, entendida como faculdade antropológica constitutiva, difere da religiosidade institucional e pode ser desenvolvida para além do âmbito confessional. Pesquisas em neurociência indicam que práticas associadas à espiritualidade, como meditação, contemplação, gratidão e busca de sentido, impactam positivamente o equilíbrio emocional, a plasticidade cognitiva e a resiliência diante de adversidades. Essas descobertas reforçam a relevância de incluir, no currículo, experiências pedagógicas que promovam interioridade, atenção plena, profundidade e abertura ao transcendente, fortalecendo tanto a formação integral quanto o desenvolvimento global dos estudantes.

O quarto elemento, por sua vez, aprofunda a possibilidade de uma “pedagogia da profundidade”, categoria que se apresenta nesta dissertação como chave antropológica e pedagógica para compreender e enfrentar os efeitos da superficialidade na educação contemporânea. Compreende-se a profundidade, em primeiro lugar, como uma dimensão constitutiva da experiência humana, vinculada à interioridade, à capacidade de reflexão, ao discernimento e à busca de sentido. Em contraponto, a superficialidade caracteriza-se por uma relação fragmentada com o

conhecimento, marcada pela rapidez, pela dispersão, pelo excesso informacional e pela dificuldade de elaborar criticamente experiências e conteúdos, convertendo o processo educativo em acúmulo de tarefas, desempenho e resultados mensuráveis.

Nessa perspectiva, a pedagogia da profundidade não se reduz a um estilo metodológico, mas refere-se a uma orientação formativa que busca criar condições para que o estudante desenvolva um modo mais integrado e consciente de habitar o mundo, articulando pensamento, afetividade, responsabilidade ética e abertura ao transcendente. Trata-se de uma proposta que recoloca no centro da escola a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e atribuir sentido às experiências, evitando tanto o reducionismo tecnicista quanto a instrumentalização da educação. Assim, a profundidade assume estatuto pedagógico ao implicar práticas educativas que favoreçam a atenção, a escuta, o silêncio, a leitura crítica, o pensamento complexo e a integração entre saberes e vida, elementos indispensáveis para uma formação integral efetiva.

É nesse horizonte que se insere o Mapa de Aprendizagens da Formação Inaciana Integral (MAFII), concebido como uma possibilidade concreta de operacionalização curricular de uma educação integral e integradora. O MAFII pode ser compreendido como uma mediação que busca articular, de modo orgânico, as aprendizagens esperadas dos estudantes em três dimensões fundamentais — cognitiva, socioafetiva e espiritual-religiosa — evitando sua fragmentação e promovendo coerência entre identidade institucional, intencionalidade formativa e práticas pedagógicas. Ao integrar essas dimensões em um percurso educativo, o MAFII se apresenta como alternativa consistente para enfrentar a lógica da superficialidade curricular, oferecendo um horizonte de profundidade formativa capaz de orientar projetos, planejamentos e avaliações em direção a uma educação humanizadora e plena.

Como temos descrito e enfatizando que esse é o problema que fundamenta a nossa pesquisa, mesmo com os avanços no campo educacional no que se refere à valorização da formação integral, ainda se observa a prevalência de modelos curriculares fragmentados, orientados quase exclusivamente para a transmissão de conteúdos e para a preparação do estudante em termos de desempenho acadêmico mensurável. Esse enfoque, frequentemente respaldado por políticas educacionais de

caráter tecnicista e avaliativo, acaba por marginalizar dimensões essenciais do desenvolvimento humano, entre elas a dimensão espiritual. Essa falta de compreensão curricular gera uma lacuna formativa que compromete a possibilidade de o estudante vivenciar uma experiência educativa integral, em consonância com os desafios éticos, sociais e existenciais do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, coloca-se a seguinte questão-problema: como promover o cultivo da dimensão espiritual no âmbito de um currículo humanista da educação básica, de modo que esta dimensão seja reconhecida e legitimada como parte constitutiva da formação integral, sem estar necessariamente vinculada a uma tradição religiosa específica?

Dessa forma, o objetivo que orienta este estudo consiste em compreender como promover essa dimensão espiritual no âmbito de um currículo humanista da educação básica, considerando práticas pedagógicas que não necessariamente se vinculem a uma perspectiva religiosa específica, mas que visem responder à demanda por uma formação integral do estudante. Essa questão emerge da tensão entre as exigências contemporâneas por uma educação voltada ao desenvolvimento de competências amplas e a persistência de modelos curriculares fragmentados e excessivamente conteudistas, que negligenciam essa dimensão espiritual enquanto categoria formativa legítima.

Cabe destacar também que como pressuposto filosófico esta pesquisa adota uma perspectiva contra-hegemônica em relação ao paradigma neoliberal que, ao mercantilizar a educação, reduz sua finalidade à formação de indivíduos meramente produtivos, ajustados às demandas do mercado de trabalho. Esse modelo não apenas desvaloriza as dimensões humanas mais profundas, como também amplia as desigualdades ao privilegiar lógicas de competitividade, desempenho e eficiência em detrimento da equidade e da justiça social. Ao situar-se nesse horizonte crítico, o estudo propõe uma reorientação curricular fundamentada no humanismo e na formação integral, reafirmando a educação como direito fundamental e não como mercadoria. Busca-se, assim, superar a visão instrumental da escola, recuperando sua função emancipadora: formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com o bem comum, capazes de transcender interesses individuais e contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária e equilibrada.

O objeto da pesquisa concentra-se, por meio da investigação bibliográfica, na busca de fundamentos teóricos que possibilitem integrar a dimensão espiritual como dimensão constitutiva do currículo escolar em instituições de ensino da educação básica. Para tanto, a investigação dialoga com os princípios do humanismo clássico e do novo humanismo, com teorias pedagógicas contemporâneas voltadas à educação integral, e com as demandas éticas, culturais e sociais emergentes do presente.

O objetivo principal deste estudo é analisar de que modo a dimensão espiritual pode ser incorporada ao currículo escolar, promovendo uma formação integral que potencialize o desenvolvimento de qualidades cognitivas, socioemocionais, éticas e, especialmente, espirituais. Adicionalmente, busca-se identificar desafios, oportunidades e possibilidades pedagógicas eficazes para a implementação dessa perspectiva em contextos educacionais específicos, de forma que se constitua em uma proposta curricular viável, inclusiva e coerente com um paradigma humanista renovado, comprometido com a dignidade humana e a cidadania global.

Dessa forma, esta dissertação articula três eixos fundamentais: a) a abordagem humanista e a proposta de um novo humanismo como base para a configuração curricular; b) a concepção de formação integral como núcleo estruturante do currículo; c) a dimensão espiritual, fundamentada em estudos neurocientíficos, como possível presença transversal no processo educativo; bem como a superação das fronteiras confessionais, situando a espiritualidade no campo antropológico, na necessidade humana de transcendência e como possibilidade do que chamaremos uma pedagogia da profundidade.

O nosso intuito é demonstrar como essas dimensões integradas oferecem fundamentos teóricos e práticos para uma educação mais integral e integradora das dimensões do ser humano, inclusiva e humanizadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de promover uma formação que vá além da excelência acadêmica, orientando-se para a plenitude do ser humano.

## 1. UMA ABORDAGEM HUMANISTA DO CURRÍCULO

As profundas transformações sociais, culturais e econômicas vividas nas últimas décadas têm exigido uma reavaliação teórica e prática da educação, diante aos novos e complexos desafios da modernidade. Em um contexto marcado pela ascensão da racionalidade instrumental, pela globalização neoliberal, pela intensificação das desigualdades sociais e pelo desequilíbrio climático, urge reexaminar os fundamentos do humanismo e do currículo à luz dessa compreensão como ferramenta central da prática educacional. Nesse contexto, a retomada da perspectiva humanista, em suas múltiplas expressões e possibilidades, fornece uma chave interpretativa e propositiva crucial para configurar uma educação comprometida com a formação integral do sujeito, nas diversas dimensões que o constituem, mas também naquelas que nem sempre são consideradas como essências ou relevantes.

Este capítulo tem por objetivo discutir a pertinência e os contornos de uma abordagem humanista do currículo, compreendida aqui como uma resposta teórica e prática à crescente mercantilização da educação e à redução do currículo a um instrumento técnico-normativo voltado para a adaptação de sujeitos a um mercado de trabalho volátil e desumanizador. Apresentando essa abordagem humanista delimitamos também a compreensão que temos sobre educação integral e as dimensões que podem ser desenvolvidas na formação dos estudantes, dessa forma a noção de educação integral se configurará também a partir da abordagem humanista que proporemos nesse capítulo.

Partimos do entendimento de que o currículo, longe de ser um artefato neutro, materializa disputas epistemológicas, políticas e culturais, fornecendo o necessário para a constituição de sujeitos e na delimitação de saberes legítimos. Assumir uma abordagem humanista implica, assim, problematizar quais concepções de ser humano, de sociedade e de conhecimento estão em jogo nos processos curriculares e quais projetos de formação se tornam hegemônicos em determinada conjuntura histórica.

A relevância do debate reside, sobretudo, na necessidade de tensionar os sentidos hegemônicos de currículo, muitas vezes orientados por uma lógica tecnicista e gerencial, priorizando uma concepção que valorize o ser humano em sua

complexidade e historicidade. A perspectiva aqui adotada busca, portanto, propor um deslocamento epistemológico que vá além das prescrições institucionais e recupere a potência transformadora do humanismo enquanto matriz filosófica e pedagógica comprometida com a dignidade humana e com a justiça social. Como aponta Rodrigues (2011, p. 131) “a retomada da expressão humanismo, agora adjetivada, não se dá de modo aleatório, pois trata-se de uma espécie de “refundação”, num movimento de esvaziamento das rupturas operadas naquele contexto histórico”.

Ao articular a abordagem humanista ao campo curricular, adotamos como hipótese de trabalho a ideia de que o currículo pode ser concebido como um tempo-espaço de afirmação de valores ético-políticos fundantes da formação humana integral, da qual a espiritualidade seja parte. Nesse sentido, um currículo humanista deve orientar-se pela centralidade da pessoa humana, pela valorização das diversas formas de saber e de expressão cultural, e pela promoção de uma educação que considere a totalidade da existência, intelectual, afetiva, social, estética e espiritual, como constitutiva do processo formativo. Essa abordagem não se opõe ao conhecimento científico ou à preparação para o mundo do trabalho, mas integra esses elementos num horizonte ético que enfatize o bem comum, a equidade e a sustentabilidade da vida.

A escolha por desenvolver, neste capítulo, uma abordagem humanista do currículo justifica-se também pela necessidade de contribuir para a construção de referenciais teóricos e metodológicos que permitam fortalecer a função pública da escola como espaço de formação crítica, de resistência à lógica da exclusão e de construção de sentidos coletivos. Reconhecemos que o debate sobre o humanismo não é novo, tampouco homogêneo, e que sua história é atravessada por contradições, ressignificações e disputas. No entanto, compreendemos que a sua reapropriação, desde uma perspectiva situada, crítica e contextualizada, pode fornecer elementos fecundos para a reinvenção de práticas curriculares mais democráticas, dialógicas e emancipatórias.

Assim, o presente capítulo busca investigar em que medida e sob quais condições é possível (re)pensar o currículo escolar à luz de um humanismo renovado, contemporâneo, atento à pluralidade de sujeitos, saberes e territórios. Essa missão se insere em um projeto mais amplo de compreensão da educação como prática social e cultural orientada pela promoção da dignidade humana, e o currículo, nesse

contexto, como mediação privilegiada dessa tarefa formativa. A abordagem proposta busca provocar a reflexão sobre os sentidos e finalidades do ato educativo em tempos marcados por incertezas, precariedades e desafios civilizatórios. Afinal, como escreve Rodrigues (2011) a partir do pensamento de Delors,

a educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário [...]. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. (Rodrigues, 2011, p. 128)

### **1.1. As fontes filosóficas do humanismo clássico**

Ao problematizar a noção de currículo orientado pela centralidade da formação humana, torna-se necessário aprofundar na compreensão do que se entende por humanismo, sobretudo enquanto horizonte que poderá sustentar as reflexões subsequentes desta dissertação. Partimos do princípio de que o humanismo, longe de ser uma ideia homogênea ou pacífica, constitui-se como um campo de disputas interpretativas e de ressignificações históricas que atravessam diversas tradições filosóficas e culturais. Neste sentido, o resgate das fontes originárias do pensamento humanista não representa uma adesão nostálgica ao passado, mas um gesto hermenêutico de retorno às matrizes fundantes que podem oferecer subsídios para uma concepção renovada de educação e de currículo em nossa atualidade.

Inspirando-se nas ideias de Henrique Cláudio de Lima Vaz, Elton Vitoriano Ribeiro (2022) propõe que o humanismo ocidental se constitui a partir de três grandes tradições culturais: a grega, a latina e a judaico-cristã. Cada uma dessas fontes oferece uma chave interpretativa para compreender o ser humano em sua integralidade, em suas mediações históricas e em sua abertura ao transcendente. A articulação dessas matrizes forma um “círculo hermenêutico virtuoso” que moldou o imaginário cultural do Ocidente e ainda inspira práticas educativas orientadas pela formação ética, estética e espiritual do sujeito. (Ribeiro, 2022, p. 11).

### 1.1.1. A contribuição da tradição grega

A tradição filosófica grega, particularmente representada por Sócrates, Platão e Aristóteles, constitui uma das raízes mais profundas do humanismo. Sua contribuição principal está na concepção do ser humano como um sujeito dotado de interioridade e de capacidade racional. A noção de alma (*psyché*), conceito socrático, como princípio vital e racional expressa a distinção do ser humano em relação aos demais seres da natureza, um ser que possui uma interioridade racional. É justamente essa interioridade que possibilita ao sujeito uma vida reflexiva, ética e política, orientada para o bem, a verdade e a justiça. A noção de alma também é trabalhada pelo pensamento socrático que coloca na dimensão da inteligência (*noûs*) que se orienta para o mundo das ideias, o mundo inteligível puro. Aristóteles forma o conceito de “natureza humana” como *ousía* (substância), um elemento consistente e com propriedades particulares que consegue fundir o ser animal e racional, delineando o conceito clássico para o ser humano: um animal racional (*zoôn lógon échon*). Lima Vaz assevera: “A imagem ocidental do homem guardará, pois, esses indelévels traços helênicos: o ser humano é interioridade espiritual, é inteligência aberta às realidades transcendentais, é natureza racional adequada, pela razão, ao conhecimento do ser na sua universalidade.” (Lima Vaz, 2001, p. 160).

Outro elemento central dessa tradição é a ideia de que a realização humana se dá por meio da prática das virtudes, que conduzem à *eudaimonia* (felicidade/autorrealização), que envolve o florescimento das potencialidades racionais e éticas do sujeito. Ao situar o ser humano como um ente histórico-social aberto ao transcendente, a filosofia grega legou ao humanismo a noção de que a liberdade e a racionalidade são inseparáveis do compromisso com a construção da cidade (*pólis*) e com a busca coletiva pelo bem comum.

Elton Ribeiro afirma no seu texto *Uma breve narrativa sobre o humanismo* (2022, p. 12): “do pensamento grego o humanismo herda as ideias fundadoras da nossa autocompreensão como seres dotados de uma interioridade, seres racionais, seres sociais, que se realizam numa determinada cidade, mas que estão abertos a algo que os transcende e dá sentido à existência humana”.

Essa visão é de grande importância para o campo educacional, pois entendemos que concebe o sujeito como agente ético e político, cuja formação exige o cultivo das virtudes e o desenvolvimento da dimensão racional em vista da vida comum. A educação, nesse horizonte, não é mera instrução, mas *paideia*, processo formativo integral e deliberado, orientado por um ideal de humanidade.

### 1.1.2. A contribuição da tradição romana

A tradição romana, por sua vez, reconfigura a herança grega, sobretudo ao unir o ideal de formação humana a uma prática sistemática educacional, processo liderado essencialmente por Cícero, Horácio, Virgílio, Sêneca, para destacar os principais. É no seio do Império Romano que emerge, pela primeira vez, o termo *humanitas*, para designar o processo formativo cultural, ético e intelectual que caracterizaria o humano em sua plenitude. A educação passa a ser concebida como um caminho necessário para a autorrealização, e um projeto educativo se consolida sob o nome de *studia humanitatis*, termo acunhado dentro do estoicismo médio por Cícero e que contempla o conjunto de saberes voltados à formação moral e estética do cidadão romano, para humanizá-lo.

A visão latina enfatiza a dimensão cívica e retórica do humanismo, valorizando o discurso como mediação privilegiada da convivência social e da construção da ordem jurídica e política. O latim, consagrada como a língua oficial do humanismo, o Direito Romano, como a integração do exercício do poder e das relações sociais da *politeia*, e as artes liberais tornam-se herança romana para o cultivo de uma subjetividade voltada para o bem público e para a responsabilidade histórica. (Lima Vaz, 2001, p. 161). A educação humanista latina articulou, assim, cultura e civilização, formação interior e compromisso social.

No campo curricular, essa tradição inspira uma compreensão de educação que vai além da utilidade imediata dos saberes, recuperando o sentido formativo das humanidades enquanto espaço de cultivo da linguagem, do pensamento crítico e da sensibilidade da virtude. O ideal de *humanitas*, nesse contexto, ancora-se na ideia de que a educação é um processo de aprimoramento da condição humana, um caminho de superação da barbárie e de constituição de uma sociedade mais justa e ordenada.

### 1.1.3. A contribuição da tradição judaico-cristã

A terceira matriz fundante do humanismo é a tradição bíblico-cristã, conforme analisado por Lima Vaz em seu texto *Humanismo hoje: Tradição e Missão*. Contudo, nesta dissertação, optamos por utilizar a denominação “judaico-cristã”, a fim de contemplar não apenas a herança cristã, mas também os elementos culturais, sociais e religiosos do contexto histórico em que a narrativa bíblica se formou, considerando-os como elementos mais amplos do que a tradição bíblica pode retratar. Essa escolha se justifica porque esses elementos não constituem meros antecedentes externos, mas integram a própria essência dessa tradição, influenciando sua visão antropológica e seus princípios éticos fundamentais. Ao reconhecer essas raízes, busca-se evidenciar como a tradição judaico-cristã contribuiu para a afirmação da dignidade humana, da responsabilidade coletiva e do sentido de transcendência, aspectos centrais para um humanismo que se pretende renovado e crítico diante das reduções antropológicas contemporâneas.

Dessa forma, a originalidade dessa matriz judaico-cristã reside em duas ideias: primeiro, na radical afirmação da dignidade incondicional da pessoa humana como imagem e semelhança de Deus. Essa visão introduz de forma fundamental e inédita, no imaginário ocidental, a ideia de que cada ser humano possui um valor intrínseco e inviolável, independentemente de sua origem social, gênero ou condição. Em segundo momento, a dignidade mencionada baseada na liberdade e na razão como dons, permite a compreensão do ser humano como um ser ordenado radicalmente ao absoluto, o que lhe concede uma “destinação grandiosa a cada vida humana” (Ribeiro, 2022, p. 12), o que podemos chamar de transcendência.

Podemos usar as palavras de Lima Vaz:

A verdadeira estrutura metafísica do ser humano, base filosófica do humanismo, define-se neste espaço *ontológico* em que ele se abre, pela Razão e pela Liberdade, à universalidade do *Ser* enquanto tal, coroada pela afirmação de Deus como Existente absoluto. O ser humano *existe*, então, em toda a verdade de sua *essência*, como *capax entis*, capaz de acolher o *ser* na sua universalidade, e *capax Dei*, ordenado ontologicamente ao Absoluto. (Lima Vaz, 2001, p. 163).

A partir dessa tradição, o ser humano é compreendido como um ser de relações, chamado à comunhão e à responsabilidade ética. A liberdade, nesse

horizonte, não é autonomia absoluta, mas resposta consciente a um chamado originário que interpela o sujeito a realizar-se no amor, na justiça e na solidariedade. O círculo hermenêutico virtuoso apresentado por Ribeiro (2022, p. 11). “moldou o imaginário social do Ocidente por muitos anos. Um círculo hermenêutico virtuoso que, tendo o ser humano no centro, buscou incansavelmente a sua autorrealização no mundo histórico, com os outros, mas aberto ao absoluto”

O entrelaçamento dessas três fontes foi decisivo para pensar o humanismo ocidental e pensarmos na atualidade uma abordagem humanista da educação valorizando a dimensão espiritual, ética e comunitária do processo formativo e resgatando o sentido da educação como vocação ao cuidado de si, dos outros e do mundo. A formação humana integral, neste horizonte, não se limita à aquisição de competências, mas envolve a constituição de sujeitos abertos à transcendência e comprometidos com a construção de uma sociedade solidária e justa.

Com base no aprofundamento das fontes históricas do humanismo, e com o intuito de reconhecer a base das reflexões desenvolvidas nesta dissertação, lembramos a referência que temos na pesquisa sobre a concepção de humanismo, entendida como uma perspectiva filosófica-educacional que reconhece o ser humano como portador de dignidade intrínseca, uma visão que valoriza a racionalidade, a liberdade, a interioridade e a abertura ao outro e ao transcendente, compreendendo que a realização plena da pessoa se dá no contexto da vida comunitária, por meio do cultivo das virtudes e do compromisso com o bem comum. Esse conceito estará implícito ao longo dos próximos capítulos para defender a possibilidade de uma abordagem humanista do currículo, abordagem que entenda essa ferramenta como espaço ético, cultural e político de constituição da subjetividade, de mediação entre saberes, valores e práticas sociais, e de promoção de uma educação comprometida com a formação integral da pessoa.

## **1.2. Compreensão do ser humano: uma proposta antropológica**

Para contribuir com a discussão contemporânea que abala essa compreensão de humanismo e que pode inclusive falar de um anti-humanismo, precisamos retomar de maneira crítica as concepções fundantes do ser humano. Isso se torna ainda mais

relevante quando se pretende, como neste trabalho, desenvolver uma abordagem curricular que tenha a formação humana como princípio orientador.

Essa perspectiva não pode prescindir de uma antropologia consistente, que permita compreender o humano em sua complexidade ontológica, ética e histórica. Nesse sentido, o pensamento de Lima Vaz continuará nos oferecendo uma contribuição valiosa, ao propor uma leitura sistemática do ser humano como realidade em constituição, a partir de três dimensões fundamentais: estruturas, relações e realização.

Essa estrutura triádica, interpretada por Ribeiro, não se organiza de modo linear ou fragmentado, mas como um modelo hermenêutico integrativo, no qual cada dimensão interage com as demais e contribui para a formação da pessoa. A relevância desse modelo reside na recusa de reducionismos, sejam biologistas, culturalistas ou espiritualistas, e na afirmação de que o humano se constitui no entrelaçamento de dimensões que vão da materialidade corpórea até a abertura ao transcendente. Essa perspectiva será adotada nessa dissertação como a base ontológica para compreender o sujeito da educação, sua dignidade e sua possibilidade de formação integral. Como Ribeiro apresenta “compreender o ser humano como um organismo vivo, à maneira dos sistemas abertos, é compreendê-lo como pessoa” (Ribeiro, 2022, p. 16).

### *1.2.1. As estruturas do humano: corpo, alma e espírito*

A primeira dimensão da antropologia de Lima Vaz refere-se às estruturas fundamentais do ser humano, entendidas como os modos constitutivos de seu ser-em-si. Trata-se aqui de entender o humano não como substância isolada, mas como um ser dinâmico que se organiza em três níveis interdependentes: corpo (*sôma*), alma (*psyché*) e espírito (*pneuma*).

O corpo representa a dimensão material, sensível e orgânica da existência. Ele inscreve o sujeito na história, na temporalidade e na finitude. Não é apenas suporte da vida, mas mediação fundamental da experiência e da expressão, é o primeiro modo do ser humano como existente, se apresentar, se dar a conhecer. A alma, por sua vez, reúne as faculdades da razão e da vontade, responsáveis pela capacidade de julgar,

decidir e agir. É aqui que se consolida a ideia de interioridade e liberdade como traços distintivos do humano. Por fim, o espírito corresponde à abertura ontológica ao sentido, à dimensão pela qual o sujeito se interroga sobre o bem, a verdade e o absoluto. É no espírito que se enraíza a capacidade simbólica, ética e transcendente, própria da condição humana.

Essa tripartição estrutural possibilita pensar o ser humano de modo integral, reconhecendo tanto sua corporeidade quanto sua racionalidade e sua aspiração por sentido. A formação humana, à luz dessa compreensão, exige práticas educativas que desenvolvam essas três dimensões.

### *1.2.2. As relações constitutivas: objetividade, intersubjetividade e transcendência*

A segunda dimensão da antropologia de Lima Vaz corresponde ao campo das relações, ou seja, às formas pelas quais o humano se constitui no mundo, em ser-com-os-outros e diante do mistério do ser. Nessa perspectiva, o ser humano é compreendido como um “ser de relações”, cuja identidade pessoal emerge da interação permanente com a realidade.

Três tipos fundamentais de relação são identificados por Lima Vaz: a relação de objetividade, que vincula o sujeito ao mundo natural e técnico; a relação de intersubjetividade, que funda a convivência social, ética e linguística; e a relação de transcendência, que expressa a busca de sentido último e a abertura ao absoluto.

À luz dessa tipologia, a terceira dimensão, a relação de transcendência, é descrita por Lima Vaz como abertura ao absoluto, o que revela a matriz existencial a partir da qual o autor elabora suas reflexões, sendo não apenas filósofo, mas também sacerdote jesuíta. No entanto, para os fins desta pesquisa, faz-se necessário compreender a transcendência não exclusivamente como referência a uma realidade divina, mas como expressão da busca humana por sentido profundo para a vida, independentemente da adesão explícita a uma fé ou a um ser absoluto, que pode ou não complementar a dimensão transcendente. Essa escolha conceitual nos permite falar em capítulos posteriores de espírito ou espiritualidade não em termos estritamente confessionais, mas como capacidade antropológica de nos

relacionarmos existencial e transcendentalmente com o mundo, com os outros e conosco mesmos.

Essas relações não são apenas experiências eventuais, mas constituintes do próprio ser humano. Elas revelam que o sujeito não é autossuficiente, mas está imerso em redes de interdependência simbólica, afetiva e ontológica.

Para a educação, reconhecer essa dimensão relacional torna-se essencial, pois significa admitir que a formação do sujeito ocorre em meio a práticas sociais, linguagens, vínculos e valores que o interpelam e o constituem. Assim, a escola não é apenas espaço de instrução, mas de convivência, de trocas e de experiências ética e transcendentais.

### *1.2.3. A realização pessoal: da estrutura à pessoa*

A terceira dimensão do modelo de Lima Vaz é a realização, que corresponde ao dinamismo do ser humano em direção à plenitude de sua existência. Se as estruturas definem o que o humano é em potência, e as relações indicam os modos de sua constituição no mundo, a realização designa o processo pelo qual o sujeito atualiza suas potencialidades e se converte, de fato, em pessoa.

A realização se dá na confluência entre estrutura e relação, mediada por valores, escolhas e práticas, permitindo que o ser humano, dotado de uma abertura radical, perceba-se pessoa que se encontra entre o tempo e a eternidade. Segundo Lima Vaz, (1992, p. 239). “a pessoa é uma tensão e um florescimento, um ir e vir, um modelar-se de acordo com e um afirmar-se em um efeito e uma originalidade, um exemplado e um exemplar, é acabada, mas está sempre por fazer-se”. Essa formulação expressa o caráter dinâmico e inacabado da existência humana, marcada pela liberdade e pela responsabilidade diante de si, dos outros e do mundo.

A realização humana é, portanto, uma tarefa ética e histórica. No campo educativo, ela implica compreender que a formação é sempre processo, jamais produto acabado, e que o ideal de pessoa plena é horizonte regulador de práticas que favoreçam o cultivo da liberdade, da consciência crítica, da solidariedade e da abertura ao sentido, ao transcendente.

### 1.3. O humanismo em transformação

Como delineamos, a tradição humanista ocidental, consolidada a partir do Renascimento e reafirmada na modernidade, conferiu ao ser humano o centro da reflexão filosófica, política e científica. Essa centralidade, embora tenha contribuído para importantes avanços civilizatórios, como a valorização da dignidade, da razão e da liberdade, é progressivamente tensionada nas últimas décadas. Segundo Geraldo Luiz de Mori (2022, p. 111), há um “processo” em curso contra o humanismo antropocêntrico, acusado de sustentar uma “exceção humana” que ameaça o futuro da vida no planeta.

Essa crítica recente se articula com duas grandes frentes: a das emergentes correntes ecológicas e a do pensamento pós-moderno. Ambas questionam a validade de uma razão que se constitui a partir da separação entre sujeito e mundo, humano e natureza, cultura e corpo. Essa estrutura de pensamento, embora emancipada da tutela religiosa na modernidade, manteve um viés de supremacia humana sobre o restante do cosmos. Como sintetiza Mori, a partir do pensamento de Lima Vaz,

a tradição humanista que se desenvolveu no mundo ocidental a partir da modernidade valorizou, sobretudo, a relação objetiva do ser humano com o mundo natural, através da "objetivação tecnocientífica da Natureza", e a relação intersubjetiva com os seus semelhantes na comunidade, através da "racionalização da sociedade nos campos da Economia, do Direito e da Política". Ela permanece, porém, hesitante diante da relação com a "transcendência, seja simbólica, nos conceitos metafísicos, seja real, em Deus", propondo-se imanentizá-la, seja na natureza (religião da ciência) seja na sociedade (religião da política). (Mori, 2022, p. 110),

Esse impasse se agrava diante das revoluções tecnocientíficas e da crise ambiental, que exigem uma nova compreensão da posição humana no planeta e da sua responsabilidade ética frente ao conjunto da vida. Assim, podemos perceber um humanismo em transformação, não a partir de uma negação de sua importância histórica, mas como necessidade de superação crítica de seus limites antropocêntricos e de abertura a paradigmas mais inclusivos, relacionais e ecologicamente comprometidos.

A partir dessa compreensão podemos falar de um “novo humanismo” que “deve primar pela valorização do ser humano e sua dignidade, [em sua integralidade], entendendo-o não mais como um ‘mestre dominador da natureza’, mas como um

habitante da Casa Comum e responsável por ela.” (Contreras; Paula; Chesini, 2021, p. 126). Essa compreensão do mundo como Casa Comum, é resultado do magistério do Papa Francisco, fundamentado na Encíclica *Laudato Si* que, publicada em 2015, constitui um marco no magistério social contemporâneo da Igreja Católica ao propor uma ecologia integral que articula dimensões ambientais, sociais, culturais e espirituais da vida humana.

Inspirada no cântico das criaturas de São Francisco de Assis, a encíclica denuncia a lógica da cultura do descarté, o impacto destrutivo do consumismo e a exploração indiscriminada dos recursos naturais, que comprometem não apenas o equilíbrio ecológico, mas também a dignidade humana e a justiça social. A noção de “casa comum”, central no documento, amplia a compreensão das interdependências que estruturam a vida no planeta e convida a um sentido de corresponsabilidade global diante da crise socioambiental. Essa perspectiva abre espaço para a formulação de um novo humanismo, entendido como um horizonte formativo e ético capaz de integrar ciência, fé e cultura em favor da promoção do bem comum. Assim, ao reconhecer a interconexão entre todas as formas de vida e a necessidade de um cuidado universal, *Laudato Si* se apresenta como uma fonte inspiradora para repensar os fundamentos de um humanismo que responda às exigências do nosso tempo.

É uma nova forma de ser e estar no mundo que busca estabelecer a ideia de que o humano vive e resiste no tempo, na imanência, mas que é radicalmente aberto àquilo que o transcende e pode dar sentido a sua existência.

### 1.3.1. A crítica à exceção humana

No cerne das críticas contemporâneas ao humanismo clássico está o conceito de “exceção humana” que Geraldo Luiz de Mori (2022) aprofunda no seu texto *“Disrupturas na educação para a formação de um humanismo nascente”*, e apresenta a ideia de que o ser humano ocuparia um lugar privilegiado, superior e separado do restante da criação. Essa concepção, segundo Mori, está enraizada tanto na tradição filosófica greco-iluminista quanto na antropologia teológica judaico-cristã. A associação entre racionalidade autônoma e imagem de Deus sustentou, por séculos, a noção de uma humanidade chamada a dominar e subjugar a natureza, conforme a

interpretação dominante do texto de Gênesis 1,28: “E Deus os abençoou e lhes disse: ‘Sejam fecundos, multipliquem-se, encham e submetam a terra; dominem peixes do mar, as aves do céu e todos os seres vivos que rastejam sobre a terra’.”

Esse imperativo, levado ao extremo, evidencia aquilo que o debate contemporâneo acerca da crise socioambiental tem ressaltado nas últimas décadas: a urgência de revisar a concepção antropocêntrica que sustenta a chamada “exceção humana”. Nesse cenário, o conceito de antropoceno constitui uma categoria fundamental para descrever a atual era geológica, marcada pela intervenção humana em escala planetária. Diferentemente de períodos anteriores, as ações antrópicas deixaram de ser localizadas ou pontuais e passaram a assumir proporções capazes de modificar sistemas ecológicos e geofísicos inteiros, provocando alterações climáticas, perda de biodiversidade e degradação ambiental em ritmo acelerado.

Conforme assinalam Sousa Pinto e Barbosa (2021, p. 4), a perspectiva antropocêntrica “destaca os humanos como seres situados acima e separados da natureza, ideário que contribui para a não preservação dos ecossistemas atuais. Na perspectiva antropocêntrica, os seres não humanos e os elementos da natureza não têm valor intrínseco, sendo considerados propriedade dos humanos”. Assim, a crítica ao antropocentrismo revela que o antropoceno explicita uma condição inédita: a humanidade deixou de ser apenas habitante da Terra para se tornar uma força geológica cujos impactos colocam em xeque a noção de domínio legítimo e absoluto sobre a natureza.

Associado a essa discussão, emerge a crítica ao especismo, entendido como a hierarquização moral das espécies, na qual o ser humano é colocado no ápice, legitimando práticas de exploração e violência contra outros seres vivos. Essa concepção, derivada da tradição humanista clássica e reforçada pelo imperativo bíblico citado anteriormente, sustenta a crença de que apenas a vida humana possui valor intrínseco, enquanto as demais formas de vida são reduzidas a instrumentos para seu benefício. A crítica ao especismo, em diálogo com a noção de antropoceno, implica propor uma ética biocêntrica ou ecocêntrica, na qual o ser humano é compreendido como parte de uma rede interdependente de vida, rompendo com a lógica de dominação e abrindo caminho para um humanismo renovado, capaz de integrar justiça social e justiça ecológica, por exemplo.

Nesse horizonte, a noção de ecologia integral, apresentada na *Laudato Si'* (2015), novamente nos ajuda e amplia a crítica ao especismo ao situar a humanidade não como instância soberana sobre a criação, mas como parte constitutiva de uma trama vital que conecta todos os seres em interdependência. A encíclica enfatiza que “tudo está interligado” (LS, 91), de modo que as crises ambientais, sociais, econômicas e culturais não podem ser tratadas de forma isolada, mas devem ser compreendidas a partir de sua mútua implicação. Nessa perspectiva, o lugar da humanidade é simultaneamente singular, pela capacidade de refletir, cuidar e assumir responsabilidades; e relacional, pois sua sobrevivência depende da manutenção das condições de vida para todas as espécies. Assim, a ecologia integral propõe uma visão ética que articula cuidado da natureza, justiça social e espiritualidade, favorecendo a construção de um novo paradigma humanista que reconhece a dignidade da vida em todas as suas expressões.

Partindo dessa perspectiva, na segunda metade do século XX, essa ideia começou a ser fortemente contestada por dois movimentos principais: o ecológico e o pós-moderno. O primeiro denuncia que a crise socioambiental atual tem suas raízes na exploração predatória do planeta, alimentada por um modelo de progresso que coloca o ser humano como senhor absoluto da Terra. Como aponta Mori,

de uma sociedade de subsistência e equilíbrio, a humanidade entrava numa sociedade de crescimento e exploração, que ameaçava a integridade do meio ambiente pelo esgotamento de seus recursos naturais, sobretudo das fontes de energia não renováveis; pela poluição do solo, das águas e do ar; pelo crescimento não sustentável do meio urbano. (Mori, 2022, p. 112).

Já o pensamento pós-moderno ataca a “razão forte” moderna, identificando nela um discurso colonizador que silencia as alteridades (animais, natureza, culturas não ocidentais). A “exceção humana” passa, então, a ser vista como um construto cultural arbitrário, sustentado por um *a priori* nunca problematizado: a crença na supremacia humana e na sua autossuficiência ontológica. Podemos resumir que “o humanismo clássico não foi capaz de “pensar o animal”, ou o tomou por “não pensável”, com todas as consequências de “crueldade e indiferença diante dos sofrimentos dos animais”. (Valadier, 2011, p. 14-15 *apud* Mori, 2022, p. 114),

Essa crítica, no entanto, não visa eliminar a centralidade da pessoa humana, mas deslocá-la de um lugar de dominação para um papel de responsabilidade ética

compartilhada com todas as formas de vida. Ela abre caminho para novas antropologias, nas quais o humano não é separado do mundo, mas profundamente implicado nele, em relações de interdependência e vulnerabilidade mútua.

### *1.3.2. Pós-humanismo: crítica ao sujeito autossuficiente*

A emergência do pós-humanismo configura uma virada epistemológica e antropológica que busca responder às insuficiências do modelo humanista tradicional. Enquanto o humanismo clássico se funda na crença de que o ser humano é um sujeito autônomo, racional e dotado de dignidade própria, o pós-humanismo propõe uma desconstrução dessa identidade unificada, insistindo na fluidez, na heterogeneidade e na hibridização da condição humana.

Segundo Geraldo Luiz de Mori, o pós-humanismo tem vários teóricos, mas converge em torno de uma crítica ao “antropocentrismo ontológico”, isto é, a “pretensão humanista” segundo a qual o ser humano é entendido como universo isolado, “sujeito autorreferencial e totalmente impermeável à contaminação externa” (Mori, 2022, p. 116). Inspirado em pensadores como Donna Haraway (2006), Mario Signore (2006), Roberto Marchesini (2006) e Claudio Tugnoli (2006), o pós-humanismo propõe a superação da dicotomia humano/não-humano e a valorização de uma subjetividade híbrida, composta pela interação com animais, máquinas e culturas diversas.

Nesse sentido, o pós-humano é apresentado como um “ser em contaminação”, cuja identidade se constitui pela abertura à alteridade. Como sintetiza Marchesini (2006), “no pós-humano, eu sou porque fui invadido pela alteridade, e não porque me realizo solipsisticamente”. Essa perspectiva desestabiliza o paradigma da completude e da pureza identitária do humanismo moderno, substituindo-o por uma ontologia relacional e dialógica, na qual o humano se realiza não pela separação, mas pela conjugação com o outro, seja ele biológico, tecnológico, cultural ou simbólico, metafísico.

Segundo Enrico Hammes (2018) podemos pensar em duas vertentes de significado para o termo pós-humanismo: o cultural-filosófico e o tecnocientífico. Segundo esse autor,

É comum a ambos o fato de não admitirem “uma essência humana fixa”, ou seja, uma natureza humana, sendo esta fundamentalmente uma “obra em progresso”: os humanos podem reprojeter a si mesmos a fim de superarem seus limites biológicos. Ambas as tendências saúdam um futuro em que os limites entre humanos, máquinas e animais serão diluídos em favor da ciborguização. (Hammes, 2018, p. 437).

O pós-humanismo, nesse horizonte, representa não a negação do humano, mas sua redefinição a partir da consciência de sua interdependência e da recusa de qualquer forma de dominação hierárquica sobre o restante do mundo. Trata-se de uma antropologia que acolhe a vulnerabilidade como traço essencial da existência e que assume a incompletude como condição de abertura à alteridade e à ética.

### *1.3.3. Transumanismo: a promessa (ou ameaça) do humano aperfeiçoado*

Em paralelo e, por vezes, em continuidade com o pós-humanismo, o transumanismo emerge como um projeto de superação dos limites biológicos e cognitivos da espécie humana por meio do uso intensivo das tecnologias. Trata-se de um movimento que não apenas repensa a condição humana, mas pretende transformá-la radicalmente, promovendo aquilo que seus defensores chamam de “biomelhoramento”

Autores como Raymond Kurzweil (2018) e David Pearce (2011) acreditam que a convergência entre genética, nanotecnologia, robótica e inteligência artificial levará a uma verdadeira revolução antropológica. Segundo Mori, autores como Kurzweil preveem o desenvolvimento de três revoluções sobrepostas: a da genética, a da nanotecnologia e a da robótica, permitindo superar os limites da biologia, substituindo bionicamente partes do corpo ou aperfeiçoando-as (Mori, 2022, p. 118). A esse momento de virada, ele denomina “singularidade”, o ponto em que a distinção entre humano e máquina se torna irrelevante.

Essa perspectiva, no entanto, não é consensual. Pensadores como Francis Fukuyama (2003) e Jürgen Habermas (2004) alertam para os riscos éticos, sociais e políticos envolvidos na manipulação genética e na modificação da natureza humana. Para eles, alterar a constituição biológica do *Homo sapiens* coloca em risco o princípio da igualdade fundamental entre os indivíduos, base de toda concepção de direitos

humanos. Para Fukuyama, as tecnologias de melhoramento humano são desumanizantes e como enfatiza Mori a partir do pensamento desse autor,

a preservação da natureza do Homo sapiens é uma condição essencial da dignidade humana. Alterá-la é modificar o estatuto ontológico humano, ameaçando o arcabouço prático e jurídico da Declaração Universal dos Direitos Humanos e colocando em questão o princípio universal de que todos os indivíduos são iguais perante a lei (Mori, 2022, p. 119)

O transumanismo, portanto, levanta dilemas profundos sobre o que significa ser humano e sobre os limites éticos do progresso tecnocientífico. Enquanto promete superar a dor, o envelhecimento e até a morte, ele desafia os fundamentos filosóficos, antropológicos e teológicos da nossa civilização. A pergunta que permanece é se, ao tentar tornar-se “mais” do que humano, a humanidade não corre o risco de perder aquilo que a torna propriamente humana: sua consciência moral, sua vulnerabilidade e sua abertura ao outro.

O pós-humanismo o transumanismo, embora distintos em seus pressupostos e objetivos, convergem na crítica às concepções tradicionais de humanidade. O primeiro questiona o paradigma do sujeito autossuficiente e propõe uma ontologia relacional e aberta à alteridade; o segundo projeta a possibilidade de superar biologicamente os limites humanos por meio da tecnologia, suscitando desafios éticos de grande envergadura. Ambos, cada qual à sua maneira, exigem uma revisão das categorias clássicas com as quais se pensou a pessoa humana ao longo da história.

Considerando essas duas perspectivas, torna-se necessário um eixo conceitual que sirva de critério avaliativo para dialogar criticamente com elas. Neste trabalho, esse papel é assumido pelo humanismo, entendido não como um retorno nostálgico a concepções antigas, mas como uma visão que reconhece a dignidade intrínseca do ser humano, valoriza sua racionalidade, liberdade, interioridade e abertura ao outro e ao transcendente. A realização plena da pessoa humana ocorre no contexto comunitário, por meio do cultivo das virtudes e do compromisso com o bem comum.

Assim, o “novo humanismo” aqui assumido funciona como chave hermenêutica para interpretar tanto as promessas tecnocientíficas do transumanismo quanto as desconstruções identitárias do pós-humanismo. Mais do que opor-se a essas correntes, busca integrar seus aportes legítimos, evitando leituras reducionistas e preservando o núcleo ético que sustenta a convivência humana. Dessa forma,

prepara-se o terreno para uma proposta educacional que promova uma cidadania ética, solidária e aberta à transcendência, mesmo diante das rápidas transformações culturais e tecnológicas.

#### *1.3.4. A crise do humanismo e o vazio de prática na educação contemporânea*

A crise do humanismo, enquanto eixo estruturante do pensamento educacional moderno, constitui um dos temas centrais analisados por Bernard Charlot (2020) em *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Para o autor, não se trata apenas de uma crise pontual ou de mudanças metodológicas, mas de algo muito mais profundo: um colapso nas bases antropológicas, simbólicas e éticas que sustentavam a educação como prática de humanização. Como afirma Charlot,

a “crise de sentido”, quer dizer, a ausência de representações antropológicas funcionando como suportes de identificação, e a pressão permanente pelo desempenho e sucesso tendem a gerar estresse, angústia, depressão e às vezes cinismo e violência. Essa crise de sentido induz igualmente efeitos de ruptura. Às vezes, são abandonos na vida pessoal e profissional: larga-se tudo para viver outra vida, que tenha sentido. Pode ser também o investimento de uma raiva surda em uma atividade violenta de *torcida de futebol*, ou, ao contrário, tentativas de voltar a uma era de ouro ecológica ou comunitária, na maioria das vezes imaginária. (Charlot, 2020, p. 68).

A desorientação que marca a sociedade contemporânea repercute diretamente no campo educativo, que perde sua função de horizonte de sentido.

Essa crise de sentido manifesta-se especialmente na relação da sociedade com seus jovens. Charlot observa que

os modelos propostos aos jovens (e aos adultos...) não são mais as figuras ideais defendendo processos de sublimação do desejo, são pessoas de “sucesso” do mundo do entretenimento, do esporte e da moda. A dialética entre desejo e norma, que funda a educação e esse discurso sobre a educação que chamamos de pedagogia, agora faz parte de uma lógica de desempenho e concorrência. Nessa lógica, estar entre os melhores (os mais belos, mais ricos, mais célebres) tende a definir ao mesmo tempo o desejo e a norma. O problema é que estar entre os melhores é um projeto de vida que, por definição, não pode ser realizado por todos.” (Charlot, 2020, p. 65).

Esse diagnóstico revela que o humanismo, antes compreendido como projeto civilizatório e educativo, encontra-se fragilizado. A escola, nesse contexto, deixa de

ser reconhecida como espaço de emancipação e formação integral, sendo frequentemente capturada por demandas imediatistas, técnicas e mercadológicas.

No campo das práticas escolares, essa crise assume a forma de um vazio de prática: uma ruptura entre valores proclamados e ações efetivas. A distância entre discurso e prática torna-se evidente quando a educação defende a centralidade do humano, mas organiza o cotidiano escolar segundo lógicas de competição, eficiência, performatividade e controle. Essa contradição fragiliza o sentido da escolarização e contribui para o desencanto crescente dos estudantes.

O vazio de prática é intensificado pelas transformações na relação com o saber, noção central na obra de Charlot. Ele mostra que a pressão do neoliberalismo, a volatilidade das referências culturais e a midiaticização acelerada alteram profundamente a forma como os sujeitos se vinculam ao conhecimento. Assim, saber deixa de ser entendido como mediação constitutiva da humanização e passa a ser reduzido à sua utilidade imediata, fragmentando a experiência escolar e esvaziando o currículo de densidade formativa.

Importa sublinhar que a crise do humanismo não é abstrata: ela se materializa nas práticas. Existe um descompasso entre discurso e prática e ele afeta diretamente o trabalho docente. Professores e professoras se veem pressionados por exigências mensuráveis, ao mesmo tempo em que encontram cada vez menos condições para sustentar práticas reflexivas, dialógicas e emancipadoras em ambientes escolares marcados pela burocratização e pela intensificação do trabalho.

Nesse cenário, a escolha entre educação e barbárie torna-se uma questão concreta e cotidiana, não apenas teórica. A crise do humanismo revela-se, portanto, como crise de práticas, sentidos e vínculos e não apenas como debate conceitual.

Assim, incorporar a crítica de Charlot ao debate curricular significa reconhecer que qualquer proposta de novo humanismo, como aquela que orienta esta dissertação, deve enfrentar diretamente esse vazio de prática. Sem práticas pedagógicas que reconectem saber, experiência, interioridade, sentido e comunidade, o humanismo corre o risco de permanecer no plano retórico. É justamente nesse ponto que a formação integral adquire força epistemológica e política: ela recoloca o humano no centro não como ideal abstrato, mas como exigência concreta para a reinvenção das práticas educativas no século XXI.

#### **1.4. O resgate do “inútil”**

Nas últimas décadas, compreensões do humano como as que tocamos nos pontos anteriores, junto com o avanço do neoliberalismo como racionalidade política, econômica e cultural tem transformado profundamente os sistemas educacionais em nível global. Devemos considerar também nessa realidade neoliberal uma antropologia que a fundamenta, qual seria? Como esse movimento segregador estrutura o ser humano? Esse pode ser o objetivo de outras pesquisas acadêmicas, não tocaremos nessa dissertação essa possibilidade.

O conceito de inútil, adotado neste apartado, refere-se a aquilo que não apresenta utilidade imediata ou mensurável segundo os critérios de produtividade e eficiência valorizados pelo paradigma neoliberal. Trata-se de elementos, práticas ou experiências que não se subordinam à lógica do rendimento econômico ou à maximização de resultados quantitativos, mas que, paradoxalmente, podem revelar dimensões significativas do ser humano, como a contemplação, a criatividade, o cuidado e a reflexão ética.

A partir da racionalidade instrumental, criticada por Jürgen Habermas, podemos compreender o termo “inútil” como aquilo que não se inscreve nos critérios de eficiência, produtividade e controle que estruturam a modernidade tardia. No horizonte da racionalidade técnico-instrumental, os valores, os afetos e as dimensões não quantificáveis da vida são frequentemente deslegitimados, pois não oferecem resultados mensuráveis ou utilitários. Para Habermas (1987), essa colonização do mundo da vida pelo sistema gera a redução da experiência humana a parâmetros funcionais, de modo que tudo o que não serve aos imperativos de desempenho econômico ou administrativo passa a ser desqualificado como inútil. Assim, a inutilidade não é uma categoria ontológica, mas socialmente construída, refletindo o predomínio de uma lógica que neutraliza a possibilidade de outras formas de racionalidade, como a comunicativa segundo a obra do filósofo alemão, na qual o diálogo e o consenso intersubjetivo conferem legitimidade às ações.

Ao problematizar o que é considerado “inútil”, esta pesquisa busca deslocar o foco da avaliação estritamente instrumental, abrindo espaço para uma compreensão da educação e da existência humana que valorize sentidos mais amplos de propósito, bem-estar e formação integral.

Giorgio Agamben (2017), ao ressignificar o conceito de “uso”, sugere uma perspectiva crítica positiva do que é considerado inútil. Em obras como *O uso dos corpos* o filósofo italiano propõe pensar o “uso” não como apropriação ou exploração, mas como um modo de relação que não se reduz à propriedade ou à funcionalidade. Nesse sentido, aquilo que é inútil para a racionalidade instrumental pode se revelar como espaço de liberdade, de criação e de experiência ética, justamente por escapar às lógicas de mercado e de produtividade. O “uso”, nessa perspectiva, não implica dominar ou consumir, mas abrir-se a uma relação desprovida de finalidade utilitária, em que o ser humano se reconcilia com o mundo de maneira “gratuita”, não possessiva. Essa reconceituação desloca o “inútil” do campo da negação para o da potência, permitindo que seja visto como categoria fecunda para a construção de novas formas de vida e de humanismo.

A educação passou a ser pensada por lógicas de eficiência, produtividade, meritocracia e competitividade, muitas vezes em detrimento da mencionada visão integral e humanista da formação. O que o neoliberalismo esqueceu, deliberadamente ignorou ou estipulou como “inútil”, sobre o humanismo é justamente sua essência: a centralidade da dignidade humana, a formação do sujeito ético, relacional, crítico e espiritual, e o compromisso com a justiça e com a vida em sua totalidade.

Recuperando o conceito de humanismo adotado nesta reflexão, consideramo-lo uma perspectiva filosófica-educacional que reconhece o ser humano como portador de dignidade intrínseca, uma visão que valoriza a racionalidade, a liberdade, a interioridade e a abertura ao outro e ao transcendente, compreendendo que a realização plena da pessoa se dá no contexto da vida comunitária, por meio do cultivo das virtudes e do compromisso com o bem comum. Esse conceito, fundamentado nas tradições clássicas e reinterpretado à luz dos desafios contemporâneos, propõe uma educação que forme sujeitos capazes de responder às questões radicais da existência e agir com liberdade solidária no mundo.

Como apresentamos, o humanismo clássico, fundado na tradição grega, latina e hebraico-cristã, concebia o ser humano como um ser dotado de “interioridade espiritual, inteligência aberta à transcendência, natureza voltada ao conhecimento do ser em sua universalidade, ser detentor de direitos inalienáveis, criatura feita à imagem e semelhança de Deus - tornou-se a ideia motriz que forjou a razão moderna,

embora um de seus elementos constitutivos, a transcendência, tenha sido rejeitado por ela” (Mori, 2022, p. 119)

O neoliberalismo, entretanto, reduz o sujeito a um agente econômico, autocentrado, calculista e performático. A subjetividade é moldada por valores utilitaristas, e a escola torna-se uma engrenagem de um sistema de capital humano, treinando competências operacionais para atender às demandas de um mercado flexível e mutável. Vão perdendo força, assim, as dimensões ética, política, espiritual e comunitária da formação, e com ela, o sentido profundo do humanismo.

Em um contexto como esse, pensar criticamente um novo humanismo é mais do que uma necessidade: é uma urgência. Trata-se de resgatar, mas também de reinventar, a centralidade do humano em um mundo atravessado por crises ecológicas, tecnológicas, éticas e antropológicas. É preciso reconstruir um humanismo "nascente", capaz de dialogar com os desafios do presente e de reconfigurar a educação como lugar de encontro, escuta e cuidado (Mori, 2022, p. 131).

## **1.5. Configuração de um currículo no horizonte do novo humanismo**

### *1.5.1. O currículo*

Da mesma forma em que Michael Young (2014, p. 192) inicia o seu texto “Teoria do currículo: o que é e por que é importante”, precisamos lembrar que não existe uma questão da dimensão educacional que seja tão decisiva atualmente quanto o currículo. Quais as fronteiras que ele possui e de que forma é configurado? O que ensinar e o que deixar de lado? De quem depende essa seleção? Qual a legitimidade e validade uma vez que foi eleito como aquele a ser seguido? O que ou quem é capaz de modificá-lo? Essas perguntas motivam os principais debates dessa dimensão.

A partir do texto de Gimeno Sacristán (2013) “O que significa currículo?”, podemos aprofundar que o currículo se compreende como um conjunto complexo de práticas sociais que englobam tanto os conteúdos escolares quanto os processos e contextos em que a educação ocorre. O autor apresenta uma visão multifacetada do currículo, considerando-o não apenas como um documento formal que delinea os

conteúdos a serem ensinados, mas também como uma prática cultural e política que influencia e é influenciada pela sociedade.

Assim, a teoria do currículo pode ser considerada como o campo de estudo que busca entender e explicar os processos e critérios pelos quais certos conhecimentos são selecionados, organizados e transmitidos nas instituições educacionais. Young no mesmo artigo mencionado expõe que a teoria do currículo é crucial para compreender as relações entre educação e sociedade, e como o conhecimento escolar é legitimado e distribuído. A necessidade de um currículo que ofereça acesso ao conhecimento poderoso para todos os estudantes, promovendo uma educação que seja tanto intelectualmente rigorosa quanto socialmente justa (Young, 2014, p. 201). No caso de nossa pesquisa, um currículo que potencialize a formação integral dos estudantes e considere um horizonte humanista. Assim, esse tipo de currículo torna-se o principal objetivo, mas de que forma pode ser aplicado na prática?

### 1.5.2. Paradigmas para compreensão do currículo

A abordagem apresentada sobre a teoria do currículo, ajuda-nos a perceber que na tentativa de explicar os critérios de seleção do currículo, existem diversos saberes que são aceitos e outros tantos que não. Dessa forma, não podemos falar só de uma única teoria do currículo, mas na pluralidade de teorias que visam o estudo do currículo de uma instituição educativa. “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade’.”, afirma Silva (2005, p. 16), destacando que o conhecimento obtido por ele envolve aquilo que somos e aquilo no qual nos tornamos por meio dele.

Além da identidade, o currículo também se refere a uma questão de poder, pois ao selecionar, priorizar, defender certos conhecimentos, estão se relacionando com outros como superiores ou privilegiados. Esses elementos de identidade, subjetividade e poder, podem nos oferecer uma divisão de paradigmas para a compreensão das teorias do currículo, distinguindo-as entre tradicionais, críticas e pós-críticas.

As *teorias tradicionais* do currículo são caracterizadas por uma abordagem linear e estruturada, com ênfase na transmissão de conhecimentos e habilidades predefinidos. Focam na objetividade, “neutralidade” (atrevo-me a colocar esse

elemento entre aspas, pois sabemos que a neutralidade não existe, sempre haverá uma posição adotada, mesmo que seja velada) e eficiência do currículo, que é visto como um documento que reflete conhecimentos universais e atemporais. A metodologia didática é centrada no professor, considerado a principal autoridade e transmissor de conhecimento, utilizando métodos expositivos que valorizam a memorização e repetição.

A avaliação do aprendizado é predominantemente quantitativa e padronizada, focando em provas para medir a aquisição dos conteúdos. Adotam uma visão hierárquica do conhecimento, onde os conteúdos são organizados de forma sequencial e lógica, implicando que certos conhecimentos básicos devem ser dominados antes que outros mais complexos sejam introduzidos. As finalidades educacionais são orientadas pela preparação para o mercado de trabalho e pela conformidade com os valores culturais dominantes, vendo a educação como um meio de transmissão cultural e preparação para responsabilidades futuras.

Estas teorias tradicionais tendem a apresentar o currículo como fixo e imutável, resistindo a mudanças rápidas e adaptativas, sendo frequentemente criticados por sua rigidez e incapacidade de atender às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

As teorias *críticas* do currículo, enfatizam a contextualização social e a relevância do conteúdo educacional, conectando-o com as realidades culturais, políticas, sociais e econômicas dos estudantes. Criticam as estruturas de poder perpetuadas pelo currículo tradicional, defendendo a inclusão de perspectivas marginalizadas e valorizando a diversidade. Promovem uma pedagogia centrada no aluno, que valoriza a participação ativa, o diálogo e a construção em conjunto do conhecimento, capacitando os estudantes como agentes de mudança. A educação é vista como emancipatória, destinada a capacitar os estudantes a reconhecer e combater injustiças sociais, fomentando a conscientização crítica, a ação libertadora. Colocam a justiça social e a inclusão no centro do currículo, promovendo equidade e assegurando que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas e transformadoras.

As teorias *pós-críticas* do currículo, surgidas no final do século XX, propõem uma abordagem flexível e descentralizada, enfatizando a desconstrução de verdades

absolutas e a valorização da pluralidade de vozes, perspectivas e marcadores culturais. Reconhecem a importância das subjetividades e identidades dos indivíduos, refletindo e respeitando a diversidade de experiências e vivências dos estudantes. Essas teorias defendem um currículo sensível ao contexto e às relações sociais, considerando as dinâmicas locais e globais que influenciam a educação. Aceitam a incerteza e a indeterminação como elementos inerentes ao processo educativo, promovendo um currículo flexível e adaptável às mudanças constantes. Encorajam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ultrapassando os limites tradicionais para uma compreensão abrangedora dos fenômenos. As *teorias pós-crítica* colocam a ética e a responsabilidade no centro do currículo, enfrentando questões de poder, justiça e equidade de forma ética (Apple, 1996, p. 57). Além disso, valorizam a estética e a criatividade, promovendo abordagens pedagógicas que incentivem a expressão artística e a inovação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar das contribuições apontadas pelas *teorias pós-críticas* do currículo, seu enfoque tem causado considerável controvérsia no campo educacional. A crítica central reside na tendência dessas abordagens de privilegiar a desconstrução e a relativização em detrimento de fundamentos estruturantes do currículo, gerando um exercício muitas vezes abstrato e descolado das necessidades concretas da prática educativa. Ao enfatizar de forma quase exclusiva a pluralidade de vozes, a incerteza e a transdisciplinaridade, corre-se o risco de que o currículo se transforme em um campo discursivo performático, voltado mais para a afirmação teórica do que para a efetiva formação integral dos estudantes. Essa perspectiva, portanto, suscita reflexões sobre os limites da pós-crítica, indicando a necessidade de equilibrar flexibilidade e contextualização com coerência pedagógica, intencionalidade formativa e responsabilidade ética.

A partir dessas teorias e de suas críticas, propõe-se a construção de um currículo capaz de responder, de forma contextualizada e própria de seu tempo, aos desafios da formação dos estudantes, orientando-se para uma formação globalizante e abrangente, que contemple todas as dimensões do ser humano: a formação integral. Reconhece-se a necessidade de não só passar conteúdos, mas gerar experiências, não só contemplar conhecimentos, mas ter intencionalidade, não o reduzir às paredes da escola, mas que preparar os estudantes para a vida, deixar de ser documento e passar a ser vivido, sair dos períodos regulares e ir para a vida toda.

### 1.5.3. Complexidade e transdisciplinaridade

A elaboração de um currículo alinhado ao novo humanismo requer uma ruptura com os modelos fragmentados e utilitaristas herdados da modernidade e intensificados pelo neoliberalismo que permeou os diversos níveis de ensino. Em vez de uma estrutura disciplinar rígida e compartimentada, esse currículo deve ser fundamentado no pensamento complexo e na transdisciplinaridade, como Mori nos apresenta em seu texto a partir de Edgar Morin (2008) e Basarab Nicolescu (1999).

Como destaca Geraldo de Mori a partir do pensador francês Edgar Morin, “todo conhecimento cognitivo [...] é multidimensional e necessita conjugar ‘processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais” (Morin, 2008, p. 18). Isso exige uma concepção curricular que vá além da acumulação de saberes de só tipo, promovendo articulações significativas entre os diversos campos do conhecimento, e, sobretudo, entre o conhecimento e a vida.

A complexidade não deve ser considerada como confusão, escuridão ou falta de sentido. Ela é o reconhecimento de que o real é tecido de incertezas, contradições e interdependências. Como afirma Capra (2006, p. 42), “na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo”. Assim, a educação, e especialmente o currículo, deve oferecer aos estudantes ferramentas que possibilitem a compreensão dos fenômenos em sua totalidade e inter-relação, formando sujeitos capazes de pensar criticamente e agir com responsabilidade nos diversos contextos em que vivem.

A transdisciplinaridade, por sua vez, propõe uma superação das fronteiras rígidas entre as disciplinas, sem eliminá-las. Nessa perspectiva, “o prefixo ‘trans’ diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (Nicolescu, 1999, p. 35 *apud* Mori, 2022, p.124). Essa abordagem curricular permite incluir saberes da ciência, da arte, da espiritualidade, da tradição e da experiência vivida, reconhecendo que a compreensão do mundo não pode ser reduzida a um único código de racionalidade.

Considerando esses elementos, complexidade e transdisciplinaridade, os conhecimentos adquiridos por um estudante não se acumulam de forma isolada ou fragmentada, como se fossem elementos que pudessem ser acionados

individualmente conforme a demanda de uma disciplina, valor ou situação específica. Ao contrário, o estudante recorre permanentemente à totalidade de sua experiência formativa, articulando saberes de maneira integrada, muitas vezes de forma não consciente, mas que influenciam diretamente sua maneira de pensar, agir e se posicionar diante das realidades do mundo. Trata-se de uma aprendizagem significativa e contínua, que ultrapassa os limites do espaço escolar e contribui para a construção de sentido ao longo da vida. Configuramos a tão mencionada formação integral.

#### *1.5.4. Um currículo a partir do novo humanismo*

Ao aprofundar na análise apresentada, o currículo torna-se espaço de mediação entre o saber e o sentido, entre o conhecimento e o cuidado, entre a razão e a afetividade, entre o pragmático e o simbólico. Ele deve ser construído como um itinerário formativo em que os estudantes são convidados a se reconhecer como parte de uma aldeia educativa, aquele espaço “que coloca a pessoa no centro, de modo que o seu processo de aprendizagem, pessoal e coletivo, permita aos jovens desenvolverem sua personalidade. [...] Esta aldeia gera uma rede de relações humanas e abertas, que transcendem os ambientes formais de educação” (Contreras; Paula; Chesini, 2021, p. 26).

No contexto atual, o currículo que expressa o novo humanismo deve, antes de tudo, afirmar a centralidade da pessoa humana em todas as suas dimensões, relembremos a constituição antropológica adotada nessa dissertação: corpo, alma e espírito. Isso implica conceber a educação não apenas como instrução técnica, mas como formação integral. Um currículo, nesse horizonte, deve considerar:

- a) A valorização da interioridade, da espiritualidade e da subjetividade como dimensões formativas legítimas;
- b) A promoção de uma ética relacional, baseada na empatia, na solidariedade e na justiça social;
- c) O estímulo ao pensamento crítico, criativo e reflexivo diante da complexidade do mundo;
- d) A abertura ao diálogo intercultural, inter-religioso e intergeracional;
- e) O compromisso com a sustentabilidade e com a preservação da vida em todas as suas formas, compreender a noção de Casa Comum.

Pretendemos abordar a compreensão do conceito de Casa Comum, proposto pelo Papa Francisco em sua encíclica *Laudato Si'* (LS, 2015). Nesse documento pontifício, o Papa denuncia a cultura do descarte, o consumismo exacerbado e os efeitos devastadores da ação humana sobre o meio ambiente. Como alternativa a esse cenário, propõe a noção de *ecologia integral*, que articula a preocupação ambiental à justiça social, reconhecendo a interdependência entre seres humanos, outras formas de vida e o planeta. Essa temática, além de estar profundamente presente na encíclica, foi constantemente reiterada no magistério e na prática pastoral do Bispo de Roma. O termo Casa Comum,

evoca a consciência e a responsabilidade de cada pessoa que habita o planeta Terra. Consciência de suas possibilidades existenciais e a responsabilidade pelo seu cuidado pessoal e coletivo, pois a casa é de todos e todas. E todos/as dela dependem para viver, sejam as atuais, sejam as futuras gerações (Contreras; Paula; Chesini, 2021, p. 40).

Nesse contexto, a ecologia integral assume papel central na perspectiva de formação integral, ao evidenciar que o cuidado com a Casa Comum não se restringe a uma dimensão ambiental, mas se entrelaça às dimensões ética, social e comunitária do ser humano. Integrar a ecologia integral à educação implica promover a consciência da interdependência entre pessoas, outras formas de vida e o planeta, estimulando valores como responsabilidade, solidariedade e respeito à vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, a educação integral se amplia para além do desenvolvimento cognitivo, incorporando a sensibilidade, a ética e a ação transformadora como elementos constitutivos de uma formação que prepara o estudante para atuar de maneira consciente e responsável no mundo.

Por fim, retomar a pedagogia sob a intencionalidade desse novo humanismo, não é um gesto nostálgico, mas um movimento profético. É reconhecer que a educação não pode ser sequestrada pela lógica da eficiência e do desempenho, pois sua finalidade última é a formação de pessoas conscientes, críticas e comprometidas com o bem comum. Um currículo inspirado no novo humanismo é, portanto, uma resposta ética e política aos esquecimentos do neoliberalismo e uma aposta radical na potência transformadora do humano que deveria ser inteiro sempre, integral, integrado.

## **2. FORMAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO**

Com base nas considerações do capítulo anterior, referente a uma possível abordagem humanista do currículo e considerando o conceito adotado de humanismo, é possível compreender a proposta de educação integral no Brasil como uma almejada expressão concreta dessa visão curricular proposta. No primeiro capítulo de *Educação Integral no Brasil*, Moacir Gadotti apresenta uma relevante contextualização histórica e conceitual, que permite relacionar diretamente a educação integral com os princípios de formação humana, socialmente comprometida e culturalmente situada. Também utilizaremos como principais referenciais os autores Cintia Cardoso e Ney Monteiro de Oliveira (2019), Adriana Santos e Alípio Casali (2009), e Jacqueline Moll (2019) para aprofundar nessa visão educativa.

### **2.1. Marcos e movimentos na história brasileira**

A implementação da educação integral e em tempo integral no Brasil percorre uma trajetória historicamente marcada por tensões, descontinuidades e tentativas de ressignificação pedagógica. As experiências registradas nas últimas décadas evidenciam a diversidade de propostas e enfoques, muitas vezes condicionadas por preferências políticas, conjunturas econômicas e interpretações distintas sobre o que se entende por formação integral do sujeito. Mesmo quando iniciativas de implementação não se concretizaram plenamente, elas deixaram marcas importantes no debate sobre a função social da escola pública e sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

Historicamente, a educação integral não é uma novidade no Brasil. Segundo Gadotti (2009, p. 21), desde Aristóteles, passando por Claparède (1931), Piaget (1926), Freinet (1957) e Paulo Freire (1968), compreende-se que a educação deve considerar o ser humano em todas as suas dimensões: cognitivas, afetivas, corporais, sociais e éticas, e, a partir de nossa pesquisa, espirituais também. Essa compreensão ampla da formação humana é o que fundamenta as experiências educacionais que buscaram, ao longo da história brasileira, promover a integração entre saberes escolares, cultura, trabalho e cidadania.

No Brasil, são destacadas as experiências emblemáticas como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e implementados no governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro de 1983 a 1987 e um segundo período de 1991 a 1994. Esses centros foram concebidos para funcionar em tempo integral, articulando o ensino regular com atividades culturais e esportivas, alimentação e saúde, como parte de uma estratégia de formação integral da infância e da juventude. A proposta pedagógica idealizada por Ribeiro, não contemplava a reprovação, pois de forma sistemática, era considerada elitista no ensino público. Ao invés disso, foram adquiridas outras formas de avaliação, considerando objetivos para serem alcançados pelos estudantes ao longo do ano, caso não forem atingidos, o professor continuaria trabalhando-os com o estudante no ano seguinte, sem reprovação. (Gadotti, 2009, p. 25)

Outro exemplo notável mencionado por Gadotti, e contemporâneo aos CIEPs, é a experiência da “Escola Parque”, concebida por Anísio Teixeira no estado da Bahia. Este projeto visava articular atividades intelectuais e práticas ao longo de toda a jornada escolar, combinando ensino formal com atividades culturais, recreativas, artísticas e profissionais. A Escola Parque, como parte do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi pensada como um espaço de vivência educacional plena, em que o estudante pudesse desenvolver-se em múltiplas dimensões,

O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. (Gadotti, 2009, p. 23)

Sua proposta, a partir de um currículo flexível, buscava a integração entre diferentes saberes e experiências, promovendo a autonomia, a criatividade e a participação ativa dos estudantes na construção do próprio processo educativo. Essa concepção evidencia a antecipação de uma pedagogia comprometida com o novo humanismo, ao considerar a educação como espaço de desenvolvimento integral, ético e relacional.

O projeto do CECR foi posteriormente retomado por Anísio Teixeira no planejamento educacional da nova capital, Brasília, confirmando a intenção de estabelecer uma política pública de educação integral como base do projeto de

modernização nacional. No entanto, como relata Gadotti, o próprio professor Teixeira reconhecia que o projeto acabou sendo desfigurado por fatores como o aumento da demanda escolar e a priorização da matrícula em detrimento da qualidade pedagógica. Mesmo assim, a concepção original permanece como um marco importante na história da educação brasileira, por expressar a tentativa de romper com a estrutura tradicional da escola e de consolidar uma proposta educacional centrada na formação cidadã e integral, em sintonia com os princípios do novo humanismo (Gadotti, 2009, p. 24).

Posteriormente, no governo Fernando Collor de Mello, e com o apoio do então governador fluminense Brizola, surgiram os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), que apesar de suas limitações e do viés mais assistencialista, foram experiências que revelavam tentativas concretas de implementar uma política pública voltada à formação integral. Após o Collor ser deposto do cargo, no governo de Itamar Franco (1992- 1994), foram retomados esses centros e novamente mudaram de nome, passaram a ser CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança) (Gadotti, 2009, p. 26). O autor sintetiza o trabalho dessas unidades na época,

os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas. (Gadotti, 2009, p. 27)

Umas das principais críticas a esses espaços foi a de seguirem um projeto “promocional e não pedagógico”, pois a aplicação da proposta em diversos municípios e estados respondiam simplesmente a uma intencionalidade política. Mas algo era certo, esses centros já estavam representando um “novo conceito de educação” (Gadotti, 2009, p. 27)

Nas décadas de 80 e 90, a ideia de educação integral ganhou força graças aos movimentos sociais que ganhavam forma ao lutar por melhorias na qualidade de educação e com a Constituição Federal do Brasil de 1988, criou-se um marco normativo para a educação integral no país. Podemos perceber algumas das características que configuram a educação integral nos seguintes artigos da Constituição:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art.205 e art.227)

Nesse texto percebemos a garantia de que a educação é um direito, uma educação que desenvolva plenamente o sujeito e como dever do Estado e das famílias, bem como da sociedade para um bom exercício da cidadania, podemos considerar alicerces para a compreensão da educação que atende todas as dimensões do ser humano.

Na década seguinte, surgem os Centros Educacionais Unificados (CEUs), no município de São Paulo, durante a gestão de Marta Suplicy de 2001 a 2004. Os CEUs foram planejados como espaços de educação, cultura e convivência em territórios historicamente marginalizados, eles faziam a articulação entre os atendimentos da creche, da educação infantil e do ensino fundamental, com o incremento de atividades educacionais, recreativas e culturais, feitas em um mesmo espaço físico, a fim de que esses espaços se tornassem espaços de convivência comunitária, sem, no entanto, terem a pretensão de instituir o tempo integral (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 66). Embora inovadores em sua proposta de articulação entre educação formal e acesso à cultura, os CEUs também enfrentaram dificuldades estruturais, principalmente pela fragilidade dos processos de gestão integrada.

Depois do desenvolvimento desse projeto, no ano 2007, no governo Lula (2003-2011) “o Ministério da Educação- MEC, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE/MEC, que é um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a Educação Brasileira. Com o PDE “enuncia-se uma visão sistêmica de educação que permitiria superar a visão fragmentária” (Saviani, 2009, *apud* Cardoso; Oliveira, 2019, p. 68).

Para Gadotti, dentro do PDE, o Programa Mais Educação, criado em 2008 pelo governo federal, é o que mais se destaca, pois nele buscava-se retomar e expandir a agenda da educação integral por meio da instauração de políticas nos sistemas

municipais e estaduais. O programa procurava ampliar a jornada escolar por meio da integração entre o tempo regular de aulas e atividades diversificadas no contraturno, como atividades culturais, sobre o meio ambiente, esporte e aprofundamentos em direitos humanos. O programa tinha como foco a ampliação de oportunidades formativas para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, o que reforçava sua função compensatória e de democratização de acesso.

Com a criação desse novo programa, o tempo integral passou a ser proclamado como condição necessária para que os estudantes tenham acesso à verdadeira educação integral. Contudo, compreendemos que tal forma de educação demanda mais do que a simples ampliação da jornada escolar. Trata-se de um processo que não se realiza de maneira análoga ou imediata, mas que constitui uma consequência essencial para a efetiva concretização dessa concepção pedagógica.

Em 2016, no governo de Dilma Roussef (2011-2016) com um cenário conturbado e a subida ao poder presidencial de Michel Temer (2016-2018), além de diversas reformas em vários setores que atingiram o povo brasileiro, vieram algumas mudanças no campo educacional como a reforma do ensino médio e uma reformatação no Programa Mais Educação. Essa última mudança de formato por conta de não ter atingido as metas estabelecidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica), pese a precarização das escolas e as condições ruins, “o governo utilizou apenas como métrica a pesquisa [da] empresa Fundação Itaú Social em parceria com Banco Mundial, a qual inferiu por meio de dados quantitativos, que escolas aderidas ao Programa apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações externas” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 71).

Dessa forma em 2016 com aprovação da Portaria nº 1.114 de 10 de outubro, foi lançado o Novo Programa Mais Educação com o objetivo de melhorar os resultados dessas pesquisas no que refere aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática em crianças e adolescentes e aumento da jornada escolar em cinco ou quinze horas no horário regular ou contraturno. Para alcançar esse propósito o NPME desejou:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2016).

A divisão dessas horas, segundo a escolha da unidade, deve sempre priorizar as atividades complementares nos dois componentes específicos, língua portuguesa e matemática, no caso de escolher cinco horas somente, duas horas e meia dedicadas a cada disciplina. Já quem escolhia 15 horas, devia prever quatro horas para cada disciplina essencial, e as 7 restantes poderiam ser divididas nos componentes das Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

Esse novo formato do programa mesmo tendo o propósito de melhorar nas disciplinas de português e matemática, “o demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, na qual o importante é avaliar e quantificar o que o aluno conseguiu aprender, não reconhece o aluno como um todo, estando, assim, distante dos ideais de educação integral”. (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 72).

Essa compreensão educacional tem se consolidado no Brasil de maneira paradoxal, marcada por avanços e retrocessos, como uma concepção pedagógica que pretende superar o modelo escolar centrado exclusivamente no desenvolvimento cognitivo. O paradoxo se evidencia no fato de que, embora a educação integral seja defendida em diferentes normativas e políticas públicas, sua implementação prática frequentemente se reduz à ampliação da jornada escolar com ênfase em disciplinas quantificáveis, cujo foco recai na melhoria de resultados e no desempenho mensurado dos estudantes.

Prevista mais recentemente na Lei n.º 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), entende-se que a formação integral do sujeito exige a consideração de múltiplas dimensões: intelectual, emocional, social, ética, estética, entre outras, como a espiritual por exemplo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral (2013), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), reforçam também a importância de propostas curriculares que

valorizem os saberes dos estudantes, considerem os territórios e culturas locais, incentivem o projeto de vida e promovam o desenvolvimento humano integral.

Mais recentemente, o programa federal Escola em Tempo Integral, relançado em 2023 (Lei n.º 14.640/2023), reafirma essa perspectiva ao propor uma jornada ampliada de até sete horas diárias, contemplando atividades interdisciplinares, culturais e socioemocionais. A ampliação do tempo escolar deve ser compreendida, portanto, como uma oportunidade de expansão dos direitos de aprendizagem e de fortalecimento da vivência integral no espaço educativo. Trata-se de uma iniciativa que recoloca a educação integral no centro das políticas públicas, reafirmando sua relevância como estratégia de promoção da equidade e da justiça social. Ressalta-se, ainda, que a dimensão socioemocional, especialmente após a experiência global da pandemia de Covid-19, adquiriu centralidade no debate educacional, configurando-se como um componente formativo que até então não recebia a devida prioridade nos processos de desenvolvimento integral dos estudantes

Para Jacqueline Moll (2019, p. 12), o debate da educação integral “envolve simultaneamente ampliação e recriação do tempo educativo no ambiente escolar e para além dele, em uma perspectiva de formação que considera a possibilidade da inteireza da experiência e das potencialidades humanas, como horizonte em direção ao qual sempre se está a caminho”. Essa compreensão contribui para superar a visão meramente quantitativa da ampliação da jornada escolar, reafirmando que a centralidade da educação integral não está apenas no tempo, mas na qualidade das experiências educativas propostas e em sua capacidade de articular diferentes dimensões da vida humana. Ao destacar a noção de “inteireza da experiência”, Moll aponta para uma concepção pedagógica em que aprender envolve a integração de dimensões cognitivas, afetivas, éticas, sociais e espirituais, o que fortalece o horizonte proposto pela nossa pesquisa.

Nesse sentido, as experiências analisadas, ainda que heterogêneas em seus fundamentos, contribuem para a consolidação de uma compreensão histórica da educação integral como uma política de governos, e não propriamente como uma política de Estado. Essa perspectiva histórica evidencia os avanços e recuos na materialização dessa concepção pedagógica, bem como a recorrente necessidade de

um projeto político-pedagógico que articule as dimensões de ser humano, tempo, espaço, currículo e território em favor da formação integral dos sujeitos

### *2.1.1. Matrizes ideológicas da educação integral*

O breve percurso histórico que fizemos da educação integral no Brasil, pode apontar-nos a presença de múltiplas matrizes ideológicas que, desde o início do século XX, buscaram formular propostas educacionais voltadas à formação plena do ser humano. Entre os principais grupos que influenciaram essa trajetória, podemos destacar os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais, cada qual com compreensões específicas sobre os fins da educação e o papel da escola na sociedade. Apesar das divergências, todas essas correntes partilhavam a ideia de que a educação não deveria se restringir à mera instrução, mas envolver dimensões mais amplas da existência humana, como o corpo, a alma, o trabalho, a cidadania, a moral e a cultura.

Os católicos conservadores concebiam a educação integral a partir de uma visão teológica do ser humano, centrada na unidade entre corpo e alma. Para essa perspectiva, a formação do sujeito deveria ser conduzida por princípios cristãos, tendo como fundamento a Revelação Divina, e não os ideais liberais ou científicos. Cury (1988, p. 44 *apud* Cardoso; Oliveira, 2019, p. 59) afirma que a sociedade, para os católicos, deveria estar “mais próxima ao seu criador”, sendo a escola o espaço privilegiado de restauração do espírito humano. Desse modo, a educação integral deveria conciliar atividades físicas, intelectuais e morais sob uma mesma base ético-religiosa. Essa proposta valorizava a disciplina, o respeito à autoridade e a tríade Deus–Pátria–Família como pilares da formação do indivíduo (Coelho, 2009, p. 88 *apud* Cardoso; Oliveira, 2019, p.59).

Em contraste, o movimento anarquista via na educação uma ferramenta de emancipação social e de resistência à lógica capitalista. Os anarquistas rejeitavam a escola estatal, considerada reprodutora da ordem burguesa, e propunham uma educação diferenciada para a classe trabalhadora, com vistas à transformação social. Como apontam Cardoso e Oliveira (2019, p. 60), “a questão educacional era uma pauta de grande importância para o movimento”, e seu projeto educativo visava à

construção de uma nova sociedade libertária, baseada em princípios de igualdade, autonomia e liberdade. Nesse sentido, a educação integral era concebida não como transmissão de valores religiosos ou nacionais, mas como prática formadora de sujeitos críticos, conscientes de seu papel político e social.

Outra matriz ideológica relevante foi o integralismo, de forte apelo nacionalista e conservador. Inspirado em valores cívicos e espirituais, o movimento integralista defendia uma concepção de educação integral que contemplasse o desenvolvimento intelectual, moral, físico e profissional do indivíduo. Conforme observa Coelho (2022, p. 92), “a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro”, e não se limitava ao espaço escolar, mas se expandia para núcleos municipais que reuniam atividades socioeducativas com o objetivo de difundir o ideário integralista. A ausência de um espaço formal fixo revela a intenção de ocupar todos os âmbitos da vida com práticas formativas. Essa proposta reforça o caráter disciplinador da educação como instrumento de controle social e preservação da ordem vigente.

Nesse sentido, é importante reconhecer que o uso do termo “integral” pelos integralistas não se vinculava a uma perspectiva emancipatória ou plural de formação humana, mas a um projeto ideológico de homogeneização cultural e de submissão do indivíduo ao Estado e à nação. Trata-se, portanto, de um abuso semântico do conceito de integralidade, que, em vez de significar abertura às múltiplas dimensões do ser humano, passou a designar um enquadramento totalizante da vida em torno de princípios autoritários e excludentes. A integralidade, nesse contexto, converteu-se em instrumento de doutrinação e disciplinamento social, negando sua potencialidade formativa mais ampla e libertadora.

Essa apropriação distorcida do termo pode ser comparada à manipulação feita pelo regime nazista ao autodenominar-se “nacional-socialismo”. Assim como Hitler utilizou a noção de socialismo para mascarar um projeto profundamente antissocialista, excludente e genocida, os integralistas recorreram ao conceito de integralidade para legitimar uma educação marcada pelo autoritarismo, pela negação da diversidade e pelo fortalecimento de um nacionalismo exacerbado. Esse paralelo evidencia como conceitos originariamente associados a projetos de transformação e inclusão podem ser esvaziados e ressignificados para justificar práticas políticas de controle, exclusão e violência simbólica.

Os liberais, organizados sobretudo no movimento dos Pioneiros da Educação Nova, romperam com as concepções tradicionalistas e defenderam a centralidade do sujeito e da experiência na educação. Influenciados por John Dewey e pelos avanços da psicologia e da sociologia, os liberais propuseram uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo em consonância com as demandas do mundo moderno. Para eles, a educação tinha uma função essencialmente pública, e deveria ser pensada como uma organização científica capaz de orientar o crescimento natural do ser humano. Essa perspectiva valorizava a articulação entre as dimensões intelectual, artística, física e profissional da formação, tendo como horizonte o progresso da nação e a consolidação da democracia (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 61).

Essas diferentes abordagens evidenciam que a ideia de educação integral esteve no centro de disputas políticas e filosóficas no cenário educacional brasileiro, refletindo concepções diversas de ser humano, sociedade e finalidade educativa. Podemos dizer que o que une essas correntes é a valorização de uma formação ampliada, que extrapole os limites do desenvolvimento cognitivo e da escolarização tradicional. A defesa de uma educação que contemple múltiplas dimensões da vida humana, mesmo com sentidos distintos, demonstra a potência e a polissemia do termo “educação integral”.

É nesse contexto que se insere o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, marco do pensamento pedagógico liberal que trouxe importantes contribuições para a institucionalização da educação integral como direito público e dever do Estado, ao mesmo tempo em que propôs um modelo de escola que conciliasse liberdade pedagógica, ciência, participação e cidadania.

### *2.1.2. Contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, constitui um marco fundamental para a emergência do campo do currículo no Brasil, concretizou e impulsionou a matriz ideológica dos liberais no Brasil. Inspirado pelas ideias progressistas de John Dewey e outros reformadores da pedagogia, o documento propôs um novo paradigma educacional centrado no sujeito em formação e na função

social da escola. Essa perspectiva representou uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, baseado na memorização e na disciplina, e inaugurou uma concepção de currículo como mediação ativa entre escola e sociedade, tendo como referência a experiência, a atividade e a vida comunitária.

Os signatários do Manifesto, entre os quais se destacam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles, reivindicaram a educação como “direito de todos e dever do Estado”, propondo a escola pública, gratuita, laica, obrigatória e de qualidade como condição para a consolidação de uma sociedade democrática.

Essa posição, conforme aponta o texto “Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea” de Adriana Santos e Alípio Casali, foi decisiva para o reconhecimento da educação como instrumento de transformação social e cultural. Para os pioneiros, liderados por Teixeira e inspirados por Dewey, o currículo não deveria ser concebido como uma lista fixa de conteúdos, mas como um “conjunto de atividades em que as crianças se engajarão ao longo de sua vida escolar”, com base em projetos e na resolução de problemas concretos (Santos; Casali, 2009, p. 216)

A reforma educacional proposta por Anísio Teixeira na Bahia, por exemplo, foi uma das expressões práticas desse ideário, ao introduzir uma abordagem centrada na criança e na comunidade, articulando saberes escolares com o cotidiano e propondo um currículo que incentivasse o desenvolvimento das habilidades de “observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir” (Santos; Casali, 2009, p. 217). Essa concepção rompeu com a visão enciclopédica da escola oitocentista e abriu espaço para a valorização da experiência e da autonomia no processo educativo, reforçando o papel da escola como espaço de formação integral do sujeito.

Ao reconhecer o currículo como instância de mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade social, o Manifesto dos Pioneiros introduziu a compreensão de que as disciplinas escolares não são fins em si mesmas, mas instrumentos de formação. A partir desse entendimento, consolidou-se no Brasil uma tradição de reflexão pedagógica que buscou articular a dimensão cultural, política e social da educação. Ainda que muitas das propostas do Manifesto não tenham sido

plenamente efetivadas, sua contribuição permanece decisiva para os debates contemporâneos sobre o currículo e sua função na construção de uma educação democrática e humanizadora.

Embora o termo “educação integral” ainda não fosse amplamente utilizado na época, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já delineava uma proposta formativa que visava ao desenvolvimento global do educando, considerando suas dimensões intelectual, física, moral e social, em consonância com os princípios que hoje fundamentam a concepção de educação integral, a educação não deve visar apenas ao preparo intelectual, mas à formação completa do indivíduo para a vida em sociedade.

## **2.2. Educação integral e escola em tempo integral**

A partir do contexto histórico e das matrizes que conformaram a noção de educação integral, torna-se necessário, como destaca Gadotti, distinguir entre “educação integral” e “escola em tempo integral”. Enquanto esta última se refere à ampliação da jornada escolar, aquela corresponde a uma concepção formativa abrangente, orientada para o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, o autor adverte que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (Gadotti, 2009, p. 30). Essa distinção é fundamental para evitar a redução da educação integral a uma simples estratégia de prolongamento da permanência na escola, esvaziada de um horizonte pedagógico crítico, emancipador e transformador.

Para uma maior abrangência na compreensão, podemos utilizar o conceito amplo que oferece Moll no seu texto *“Formação Humana Integral: Desafios para o sistema educativo e para a sociedade”*, a partir do Dicionário do Trabalho Docente publicado pela UFMG. Assim, “educação integral” pode ser considerada como:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de *Paideia*, significando a formação

geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010). Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de "homem integral". Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo (Cavaliere, 2010 *apud* Moll, 2019, p. 12).

A proposta de educação integral exige, portanto, um projeto eco-político-pedagógico articulado com o território, a cultura local e os sujeitos históricos envolvidos no processo educativo. Gadotti chama atenção para a necessidade de integrar a escola à cidade, ao bairro, aos equipamentos culturais, de saúde, esporte, lazer e às redes comunitárias, superando o formalismo escolar e promovendo um currículo vivo, que dialogue com a experiência dos estudantes. (Gadotti, 2009, p. 33). Essa perspectiva está em sintonia com o novo humanismo, pois promove a abertura à alteridade, a justiça curricular e o reconhecimento das múltiplas linguagens e saberes, inclusive o da dimensão espiritual.

Os objetivos da educação integral são amplos e se articulam com uma visão emancipadora da formação humana. Os objetivos podem ser considerados os seguintes:

- 1) educar para e pela cidadania;
- 2) criar hábitos de estudo e pesquisa;
- 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. (Gadotti, 2009, p. 38)

O autor reforça que essa concepção, entendida desde a educação pública, está associada à ideia de "cidade educadora" e ao "município que educa", nos quais a educação ultrapassa os muros da escola e se torna responsabilidade coletiva (Gadotti, 2009, p. 40).

No contexto brasileiro, a implementação da educação integral revela marcadas desigualdades entre a escola pública e a escola privada, especialmente no que diz respeito ao acesso a oportunidades formativas diversificadas e de qualidade. Enquanto estudantes das camadas médias e altas, majoritariamente matriculados na rede privada, já vivenciam práticas educativas em tempo integral, com acesso a contraturnos robustos graças a atividades culturais, esportivas, linguísticas, tecnológicas e espirituais, os estudantes da rede pública, sobretudo das periferias

urbanas, enfrentam limitações estruturais, curriculares e de infraestrutura que dificultam a efetivação desse direito.

Gadotti chama atenção para esse contraste ao afirmar que, para muitos estudantes brasileiros, a escola continua sendo o único espaço possível de vivência educativa, o que torna ainda mais urgente a ampliação do tempo de permanência escolar aliado a uma proposta pedagógica integral e qualitativamente transformadora.

Nesse cenário, como apontado anteriormente, o tempo integral não pode ser compreendido apenas como uma ampliação imediata da jornada escolar por conta do aumento na oferta de atividades, mas sim como uma condição imprescindível para a realização da educação integral em sua plenitude,

as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis. (Gadotti, 2009. p. 33)

A intensificação do tempo na escola, precisa de uma articulação com uma proposta curricular abrangente, que permita desenvolver práticas que promovam a formação cidadã, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a superação das desigualdades educacionais. Como enfatiza o autor, a escola pública tem assumido responsabilidades ampliadas, incluindo alimentação, saúde, proteção social e acesso à cultura, o que demanda a integração entre políticas educacionais e sociais. Nesse sentido, a efetivação do tempo integral configura-se como um imperativo ético e político para garantir uma educação que reconheça a complexidade do sujeito e enfrente as desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro. (Gadotti, 2009, p. 34)

O autor realiza um alerta muito interessante, pois se bem a escola precisa olhar para os diversos contextos em que se encontra inserida ela não deve perder a sua intencionalidade, o motivo pelo qual ela foi fundada: ensinar. Assim, “a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar.” (Gadotti, 2009, p. 30).

Em sintonia com os fundamentos do novo humanismo, a educação integral se transforma em uma estratégia formativa que busca articular os diversos tempos e espaços educativos, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e relacional. Gadotti, ao retomar a contribuição de Paulo Freire, aponta para a necessidade de uma escola comprometida com a escuta, com o diálogo e com a transformação social, “todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral” (Gadotti, 2009, p. 37).

Nesse contexto, a ressignificação dos tempos e dos espaços escolares ganha centralidade como parte de um esforço mais amplo de justiça educacional,

Enfim, o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística. (Gadotti, 2009, p. 42)

### **2.3. A noção de Formação Integral como construção de futuros possíveis**

A compreensão de formação integral adotada nesta pesquisa articula-se intimamente com o horizonte proposto por António Nóvoa ao refletir, no Capítulo 3 de *Professores: libertar o futuro*, sobre a necessidade de pensar a educação à luz dos “futuros comuns”. Para o autor, os desafios contemporâneos exigem uma metamorfose da escola e do currículo, de modo que estes ampliem as possibilidades de futuro para as novas gerações. Nesse sentido, Nóvoa afirma que “a forma da escola, o conhecimento escolar e a ligação com a economia têm de ser repensados à luz das realidades contemporâneas, por meio de um processo de metamorfose da escola” (Nóvoa, 2023, p. 37). Esta metamorfose educacional, defendida pelo autor, situa-se em cinco grandes eixos estruturantes que reconfiguram o papel da educação na construção de futuros possíveis: (1) as mudanças da forma escolar; (2) a concepção de currículo; (3) a valorização da dimensão humana; (4) o trabalho transformador dos professores; (5) a compreensão da educação como responsabilidade coletiva.

A perspectiva da formação integral aqui adotada alinha-se a esse chamado. Em primeiro lugar, porque pressupõe que a educação deve superar a rigidez da forma

escolar tradicional, criando ambientes que ampliem a experiência formativa e favoreçam o encontro, a cooperação e o trabalho conjunto, elementos já destacados por Nóvoa como indispensáveis à escola do futuro. Em segundo lugar, porque desloca o foco de um currículo centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos para um currículo entendido como percurso do estudante, isto é, um caminho que integra diferentes linguagens, saberes e dimensões da vida humana. Como sublinha Nóvoa, “não se trata apenas de valorizar o ‘comum’ de cultura geral, mas sobretudo o ‘comum’ do domínio das linguagens” (Nóvoa, 2023, p 37). Isso implica compreender o currículo como espaço que articula conhecimentos, subjetividades, práticas e valores, permitindo que cada estudante construa sentido para sua própria existência.

Nesse ponto, a proposta de formação integral assume relevância decisiva. Formar integralmente não significa somar dimensões isoladas, mas reconhecer que o desenvolvimento humano é necessariamente multidimensional, relacional e situado. A integralidade envolve aspectos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos, corporais, sociais e espirituais, estes últimos frequentemente negligenciados pelas políticas educacionais de cunho tecnicista, mas reconhecidos como essenciais pelos referenciais humanistas. Como afirma o próprio Nóvoa, a escola do futuro deve recuperar a “valorização da dimensão humana”, que resiste à redução da educação à mera adaptação econômica e reconhece a empatia, a solidariedade e o sentido como elementos indispensáveis da formação. (Nóvoa, 2023, p. 37)

Essa visão dialoga diretamente com Bernard Charlot, para quem educar significa, antes de tudo, ajudar o estudante a “ocupar o mundo com humanidade e ocupar-se dele”, compreendendo que a educação é uma relação com o mundo, com os outros e consigo próprio. A formação integral, sob essa lógica, é sempre uma formação em relação: relação de sentido, de presença, de construção conjunta. Ela se constitui no vínculo entre saber e vida, entre conhecimento e experiência, entre o comum e o singular, superando dicotomias como razão/emoção, teoria/prática ou cognição/espiritualidade.

Assim, ao articularem-se as contribuições de Nóvoa e de Charlot, torna-se possível compreender a formação integral como um projeto ético e político de futuro, no qual a escola se compromete com a construção de sujeitos capazes de responder aos desafios contemporâneos de maneira crítica, criativa e solidária. A formação

integral não se limita ao desenvolvimento de competências mensuráveis, mas promove a abertura à alteridade, a responsabilidade planetária, a sensibilidade estética, a interioridade e a espiritualidade como busca de sentido, aspectos decisivos para a construção de um novo humanismo.

Nessa chave, a formação integral é também uma pedagogia da esperança. Se, como lembra Nóvoa, “temos a obrigação de tudo fazer para não fechar as possibilidades de futuro” (Nóvoa, 2023, p. 10), então a tarefa da escola não é apenas preparar para um mundo já dado, mas contribuir para inventá-lo juntamente com as novas gerações. Isso implica formar sujeitos capazes de imaginar alternativas, de criar, de transformar e de cuidar, competências que só podem emergir quando a educação considera o estudante em toda a amplitude do que ele é: corpo, mente, emoção, história, cultura e espírito.

Portanto, a noção de formação integral adotada nesta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que educar é ampliar futuros possíveis. A partir do diálogo com Nóvoa, Charlot e demais autores do campo, entende-se que uma escola que assume esse compromisso precisa cultivar espaços de cooperação, linguagens diversas, vínculos significativos e práticas pedagógicas que despertem interioridade, criticidade, empatia e responsabilidade, pilares indispensáveis para um novo humanismo curricular.

#### **2.4. A sociedade contemporânea e os desafios para a educação integral**

Considerando os elementos apresentados sobre a Educação Integral e, especialmente, a compreensão de que essa concepção pedagógica deve visar à formação do sujeito em uma perspectiva holística, articulada com a vida social e com a realidade concreta do estudante, torna-se necessário refletir sobre o contexto em que esse estudante está inserido. A formação integral não ocorre em um vazio social, mas em meio a processos culturais, políticos e econômicos que orientam a maneira como os sujeitos atribuem sentido à existência, organizam suas relações e projetam seus desejos e expectativas. Nesse sentido, torna-se relevante examinar de que forma a sociedade contemporânea, marcada pela racionalidade neoliberal, influencia a experiência escolar, a constituição da subjetividade e, por consequência, a própria concepção de Educação Integral.

Para esse movimento reflexivo, recorremos ao pensamento de Jung Mo Sung (2012), em especial ao capítulo cinco de sua obra *Educar para reencantar a vida* intitulado “O espírito do capitalismo e o sentido da vida”. Nesse texto, o autor identifica como a lógica do capital, ao assumir um caráter quase religioso, redefine o horizonte de sentido humano, deslocando a centralidade da vida para o consumo, a produtividade e a acumulação. Essa crítica oferece ferramentas importantes para analisarmos o modo como as políticas educacionais e as práticas escolares têm incorporado, consciente ou inconscientemente, valores neoliberais que reduzem a experiência formativa a parâmetros de desempenho, rendimento e resultados mensuráveis.

#### *2.4.1. A racionalidade neoliberal e a educação integral*

A expansão do neoliberalismo, sobretudo a partir da década de 1990, produziu impactos significativos no campo educacional, orientando políticas públicas segundo critérios de eficiência, produtividade e competitividade. Nesse modelo, a escola é concebida como espaço de preparação de mão de obra qualificada para o mercado, e não como ambiente de formação integral do ser humano. O discurso da “qualidade educacional” passa a ser traduzido por índices de avaliação, taxas de aprovação, resultados em exames padronizados e permanência escolar. Algo muito presente em nossos dias, que acompanha também a ideia de avaliação/prova/teste que mede a capacidade do estudante, o coloca em rankings, concede bolsas de estudos, o “seleciona” para um melhor campus ou unidade. São ferramentas que, mais do que pedagógicas, aproximam-se de uma lógica empresarial de recompensa e castigo.

Essa lógica transforma a educação em instrumento de legitimação da ordem econômica, afastando-a de sua função emancipadora e cidadã. Como observa Jung Mo Sung, inspirado em Max Weber, “o homem é dominado pela produção de dinheiro, pela aquisição encarada como finalidade última de sua vida. [...] Ganhar dinheiro dentro da ordem econômica moderna é, enquanto for feito legalmente, o resultado e a expressão de virtude e de eficiência em uma vocação” (Weber, 1983 *apud* Sung, 2012, p. 80). Essa perspectiva ecoa no campo educacional, pois o sucesso ou fracasso no mundo do trabalho, entendido como ápice da realização humana, é transferido como responsabilidade maior da escola, que passa a enfatizar o

autogerenciamento e o desenvolvimento de competências individuais para a inserção no mercado.

No artigo Educação sob a égide do neoliberalismo: projeto de vida e a fragilização da formação integral, Rodrigues, Costa e

Rodrigues (2025) observam que “a governamentalidade neoliberal incentiva os indivíduos a se tornarem sujeitos empreendedores, continuamente otimizando suas habilidades e ações para maximizar sua competitividade” (p. 108). Essa racionalidade se infiltra nas práticas escolares, colonizando a educação por valores mercadológicos e esvaziando sua integralidade, ao restringir a noção de sucesso estudantil ao alcance de metas quantificáveis. Trata-se de um paradigma que reforça a performatividade e obscurece a dimensão ética, simbólica e espiritual do processo educativo.

Essa crítica evidencia como a noção de educação integral corre o risco de ser absorvida pelo pragmatismo neoliberal, perdendo sua potência como projeto pedagógico transformador. Por esse motivo, defendemos que, para marcar a diferença em relação a modelos capturados por discursos de eficiência e políticas de governo baseadas em resultados mensuráveis, é mais pertinente utilizar o termo formação integral nesta dissertação. Tal escolha não é apenas terminológica, mas epistemológica e política, pois busca reafirmar a centralidade da experiência humana em sua totalidade e a relevância do simbólico-espiritual como dimensão constitutiva do humanismo integral que fundamenta este trabalho.

#### *2.4.2. A Formação Integral como horizonte crítico e humanista*

Ao contrário da concepção neoliberal, que instrumentaliza a educação para atender às demandas do mercado e da produtividade, a formação integral pressupõe a valorização das múltiplas dimensões do sujeito — cognitivas, socioemocionais, éticas, culturais e espirituais. Mais do que preparar para o desempenho imediato, trata-se de educar para a vida plena em sociedade, numa perspectiva humanista que reconheça a interdependência entre indivíduo e comunidade, bem como a necessidade de atribuir sentido às experiências pessoais e coletivas.

A partir do exposto por Rodrigues, Costa e Silva Rodrigues (2025), sob a égide neoliberal, a escola é convocada a formar sujeitos empreendedores, autogeridos e flexíveis, capazes de se adaptar às instabilidades de um mundo em constante mutação. Essa convocação, embora revestida de uma retórica de inovação e protagonismo estudantil, insere-se em uma racionalidade que reduz a educação a dispositivo de gestão da própria vida, esvaziando sua dimensão crítica e cidadã. Nesse contexto, o estudante é constantemente interpelado a assumir a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória, enquanto os condicionamentos sociais e estruturais são invisibilizados.

Um exemplo emblemático dessa lógica pode ser identificado na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e na inserção do componente curricular Projeto de Vida. Embora tal componente traga em sua formulação oficial a promessa de favorecer reflexões sobre identidade, escolhas e futuro, na prática frequentemente assume um viés de adaptação às demandas de empregabilidade e empreendedorismo. Assim, essas mudanças, segundo Rodrigues, Costa e Silva Rodrigues (2025, p.119),

Dessa forma, a escola deixa de ser espaço de ampliação de horizontes e se converte em instância de treinamento de competências funcionais, limitando-se a preparar para a adequação às exigências do mercado.

Essa lógica evidencia um paradoxo: ao mesmo tempo em que o Projeto de Vida poderia constituir-se em um espaço privilegiado para o exercício da autonomia, da reflexão crítica e do cultivo da dimensão simbólica e espiritual, por exemplo, ele é frequentemente capturado por uma racionalidade pragmática que o transforma em instrumento de conformação. Em vez de possibilitar que o estudante interrogue o sentido da existência, elabore seus desejos e reconheça a interdependência com o outro e com a comunidade, o componente é reduzido a roteiro de metas, plano de carreira ou gestão de competências socioemocionais como ferramentas necessárias para o sucesso profissional. Assim, o discurso da integralidade é mantido formalmente, mas despojado de seu caráter emancipador e humanista.

É nesse ponto que também se justifica a opção conceitual, nesta pesquisa, de adotar a expressão Formação Integral em lugar de educação integral. A distinção não

é meramente terminológica, mas política e epistemológica. Enquanto a expressão “educação integral” tem sido, em muitos casos, absorvida por políticas que a reduzem à ampliação do tempo escolar ou ao reforço de conteúdos avaliáveis, como descrevemos ao longo desse capítulo; a noção de formação integral aponta para uma compreensão mais ampla, que articula dimensões cognitivas, éticas, estéticas, socioemocionais e espirituais, de maneira equilibrada e igualmente importantes, e que se ancora no novo humanismo. Trata-se de afirmar que a educação deve transcender a lógica da performatividade e abrir-se para a constituição de sujeitos históricos, culturais e espirituais.

A integralidade não pode ser confundida com a soma de competências ou habilidades, mas deve ser compreendida como a articulação de dimensões diversas que conferem sentido à vida e ao aprendizado. O horizonte da formação integral é, sobretudo, crítico: ele se opõe à colonização da escola por valores mercadológicos e reafirma a centralidade da vida como categoria fundante da prática pedagógica. Nesse sentido, o Projeto de Vida, por exemplo, quando compreendido em chave humanista e integral, pode ser ressignificado como espaço de reflexão sobre o bem comum, a solidariedade, a espiritualidade e o cultivo da interioridade, superando a visão restrita de planejamento individual.

Assim, a adoção do termo formação integral cumpre a função de marcar uma diferença de horizonte e de intencionalidade. Mais do que preparar o estudante para competir em um mercado volátil, trata-se de educá-lo para a vida em sua inteireza, reconhecendo sua condição de sujeito histórico, cultural e espiritual, capaz de atribuir sentido à existência e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada. Essa opção crítica reitera o compromisso desta pesquisa com um projeto pedagógico transformador, que não se deixa capturar pelo pragmatismo neoliberal e que busca afirmar a centralidade do humano em toda a sua complexidade e profundidade.

#### *2.4.3 A Formação Integral e a dimensão espiritual*

À luz dessas reflexões, torna-se possível elaborar uma crítica ao modo como a noção de Educação Integral tem circulado na literatura e nas políticas públicas

recentes. Embora apresentada como inovação pedagógica, ela tem sido, em grande medida, reduzida a uma estratégia de ampliação do tempo escolar e a reforço de conteúdos avaliáveis, esvaziada de sua potência transformadora. Essa redução ignora que a integralidade não se limita ao corpo e ao intelecto, mas envolve também o imaginário, o simbólico e o espiritual — dimensões que sustentam o horizonte de sentido da existência humana.

Defendemos, portanto, uma concepção de formação integral que incorpore o simbólico-espiritual como dimensão constitutiva do humanismo integral. Essa perspectiva entende que educar não é apenas transmitir conhecimentos ou preparar para o mercado, mas possibilitar que os sujeitos elaborem narrativas de vida, cultivem valores éticos e construam significados que lhes permitam viver em plenitude.

Nesse sentido, é relevante recordar a afirmação de Jung Mo Sung: “O capitalismo se tornou religião da vida cotidiana (Marx), com suas devoções, espiritualidades, mitos e ritos, só que com a vantagem de não receber as críticas feitas às religiões” (Sung, 2012, p. 99). Tal observação revela o quanto a lógica capitalista ocupa o espaço do simbólico e do espiritual na sociedade contemporânea, moldando subjetividades e sentidos de vida.

A superação desse processo exige ressignificar a integralidade em chave humanista, de modo a reintroduzir no currículo escolar a dimensão simbólico-espiritual como espaço de abertura à solidariedade, à fraternidade e à justiça. Cultivar essa dimensão significa possibilitar que os estudantes transcendam a lógica da adaptação competitiva e construam projetos de vida enraizados no cuidado com o outro, no compromisso com a dignidade humana e na busca por sociedades mais equitativas.

Em síntese, a análise realizada neste capítulo evidenciou como a noção de Educação Integral, embora historicamente vinculada a projetos emancipadores, corre o risco de ser capturada pela racionalidade neoliberal, sendo reduzida a estratégias de ampliação do tempo escolar e ao reforço de competências funcionalizadas ao mercado. Nesse contexto, a adoção do termo formação integral constitui não apenas uma escolha terminológica, mas uma afirmação epistemológica e política em favor de uma concepção de educação que articule todas as dimensões da vida humana,

inclusive a simbólico-espiritual, compreendida aqui como parte constitutiva do humanismo integral.

Essa escolha abre caminho para o próximo capítulo, no qual buscaremos aprofundar como o currículo, em sua dimensão humanista, pode ser estruturado de forma a cultivar a integralidade, valorizando a espiritualidade e o simbólico como dimensões fundamentais para a construção de sujeitos plenos e para a superação das lógicas de fragmentação, performatividade e mercantilização da vida.



### **3. A DIMENSÃO ESPIRITUAL COMO PARTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO**

Até aqui esta dissertação analisou a crise contemporânea da educação como expressão do enfraquecimento das referências humanistas que tradicionalmente conferiam sentido à ação pedagógica. No primeiro capítulo, evidenciou-se que tal crise não se restringe a transformações institucionais, mas atinge as próprias categorias antropológicas que sustentavam a compreensão do humano, como aponta Charlot ao indicar o risco da educação reduzir-se a uma prática instrumental desvinculada de seu horizonte ético e existencial.

No segundo capítulo, discutiu-se a formação integral como possibilidade teórico-pedagógica de superação desse vazio de sentido, entendida como perspectiva que reconhece a complexidade da condição humana e integra dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, sociais e espirituais, reposicionando o currículo como espaço de constituição do humano e de articulação de sentidos.

É precisamente nesse ponto que se insere o presente capítulo. Se a formação integral pressupõe a consideração da totalidade da experiência humana, torna-se indispensável abordar a dimensão espiritual, compreendida aqui não como doutrina religiosa, mas como estrutura antropológica associada à interioridade, ao sentido, à transcendência e à relação ética com o outro. O objetivo deste capítulo é examinar criticamente essa dimensão à luz da literatura contemporânea, explorando seus fundamentos antropológicos, suas possíveis relações com o currículo e seus riscos conceituais, particularmente no que se refere ao uso do conceito de “inteligência espiritual”. Esse conceito, embora difundido em determinados discursos educacionais confessionais, exige uma abordagem rigorosa que evite reducionismos biológicos ou espiritualizações acríticas, de modo a delimitar o lugar da espiritualidade no campo educativo de forma epistemologicamente consistente.

Assim, este capítulo investiga a dimensão espiritual como parte constitutiva da formação integral e como elemento capaz de contribuir para restaurar densidade humanista ao currículo. A discussão será estruturada em cinco movimentos: (1) a fundamentação antropológica da espiritualidade; (2) a distinção conceitual entre espírito, espiritualidade e religiosidade; (3) a análise crítica do conceito de inteligência espiritual, com base nas obras de Torralba (2014) e Zohar & Marshall (2004); (4) o

diálogo com a neurociência e os limites de abordagens neuroespiritualistas; e (5) a integração curricular da dimensão espiritual. A intenção é oferecer uma reflexão que, a partir do rigor acadêmico, recoloca o sentido, a interioridade e a abertura à alteridade como componentes indispensáveis do projeto educativo contemporâneo.

### **3.1. A dimensão espiritual na formação integral**

A noção de formação integral, amplamente debatida no campo educacional contemporâneo, pressupõe uma compreensão ampliada do ser humano como unidade complexa, multidimensional e histórica. Em contraste com perspectivas reducionistas que privilegiam exclusivamente aspectos cognitivos, comportamentais ou socioemocionais, a formação integral concebe a pessoa como um ser que articula corporeidade, afetividade, racionalidade, sociabilidade, ética, simbolismo e interioridade. É nesse horizonte que a dimensão espiritual adquire relevância antropológica e pedagógica, pois integra o conjunto de experiências humanas relacionadas à busca de sentido, ao questionamento existencial, à construção de valores e à abertura à alteridade.

A análise de Bernard Charlot sobre a crise contemporânea do humanismo, apresentada em capítulos anteriores desta dissertação, reforça a necessidade de reconsiderar essa dimensão no contexto educacional. Para esse autor, a crise atual não se limita à esfera política ou econômica, mas alcança o campo simbólico e antropológico, fragilizando os referenciais que tradicionalmente sustentavam práticas educativas orientadas à formação do sujeito. Charlot (2020) destaca que o enfraquecimento das referências éticas e existenciais repercute diretamente na escola, produzindo um distanciamento crescente entre as novas gerações e os horizontes de significado que a instituição deveria oferecer. Esse diagnóstico evidencia que a crise do humanismo é também uma crise de sentido; a espiritualidade, enquanto dimensão antropológica da experiência humana, torna-se, assim, espaço privilegiado de elaboração dessas questões.

A compreensão da espiritualidade como dimensão constitutiva da formação humana não deve ser confundida com religiosidade institucionalizada. Trata-se de reconhecer, na pessoa humana, uma capacidade originária de interrogar-se sobre seu lugar no mundo, de relacionar-se consigo mediante interioridade, de abrir-se à

alteridade e de orientar sua existência por valores que transcendem a lógica utilitarista. Nessa perspectiva, a espiritualidade corresponde a uma disposição existencial que permite ao sujeito articular significado, interpretar a própria vida e estabelecer vínculos com o outro e com o mundo. Essa compreensão desloca a espiritualidade do campo religioso estrito e a reinscreve na antropologia geral da condição humana, reafirmando sua relevância para qualquer proposta educativa comprometida com uma visão integral de sujeito.

No âmbito da filosofia e da antropologia, autores como Ricoeur, Morin e Frankl indicam que a espiritualidade se manifesta como abertura ao sentido, como movimento hermenêutico pelo qual a pessoa interpreta a si mesma e o mundo. Paul Ricoeur descreve o ser humano como “capaz de narrar-se”, isto é, como sujeito que constrói sentido por meio de narrativas que conferem coerência à existência. Essa capacidade narrativa está intrinsecamente ligada à espiritualidade, porque nela o sujeito se confronta com questões de significado último, quem sou, por que vivo, o que desejo tornar-me, quais valores orientam minhas decisões, perguntas que não podem ser reduzidas a funcionalidades instrumentais.

No campo educacional, a UNESCO, por meio do Relatório Delors (1996), reforça que a educação deve orientar-se pelo “aprender a ser”, dimensão que implica o cultivo da interioridade, da reflexão e da construção de sentido. Essa perspectiva se coaduna com a tradição humanista da educação, segundo a qual a escola é espaço privilegiado para o desenvolvimento da subjetividade e da capacidade de orientar a vida por princípios éticos. A literatura contemporânea tem mostrado que, quando a educação se afasta dessa dimensão mais profunda, corre o risco de esvaziar-se de significado, deixando de oferecer aos estudantes referências sólidas para compreender e agir no mundo. A dimensão espiritual, nesse contexto, emerge como possibilidade de restaurar densidade ética e existencial à formação escolar, particularmente em tempos marcados por incertezas, instabilidade e fragmentação simbólica.

A articulação entre espiritualidade e currículo não implica introduzir elementos dogmáticos no ambiente escolar, mas reconhecer que o processo educativo envolve, necessariamente, a constituição de sentido. A espiritualidade pode manifestar-se de modo transversal, por meio de práticas de interioridade, da reflexão ética, do estímulo à empatia, do cultivo da atenção, da relação estética com o mundo, da literatura como

acesso às experiências humanas complexas e da filosofia como exercício do perguntar. Assim, é possível reconhecer que a espiritualidade é um dado antropológico inevitável que atravessa a vida escolar, independentemente de adesão religiosa. Esse reconhecimento exige que o currículo seja capaz de acolher essa dimensão sem reduzi-la a técnicas ou indicadores quantificáveis.

A dimensão espiritual também pode ser compreendida como força de resistência à barbárie, especialmente em um contexto marcado pela fragilidade das referências simbólicas e pelo predomínio de racionalidades econômicas e performativas. Ela se torna espaço de cuidado de si, de abertura ao outro e de cultivo de valores que sustentam a convivência humana. Lévinas (1961), ao conceber a subjetividade como responsabilidade pelo outro, reforça a ideia de que a espiritualidade não é evasão do mundo, mas abertura ética, experiência que permite reconhecer o outro como rosto e não como objeto. Frankl (1946), por sua vez, argumenta que a busca de sentido é uma necessidade fundamental e que sua ausência produz vazio existencial, fenômeno perceptível nas escolas contemporâneas, sobretudo entre jovens que não encontram no currículo vínculos significativos com sua própria vida.

Desse modo, reconhecer a espiritualidade como dimensão da formação integral não significa promover práticas confessionais, mas, antes, admitir que o processo educativo possui um componente ético-existencial que não pode ser negligenciado. Uma educação que ignore essa dimensão corre o risco de formar sujeitos tecnicamente competentes, porém eticamente desorientados e incapazes de elaborar sentido para a própria vida. Por outro lado, uma educação que a reconheça pode contribuir para o desenvolvimento de uma subjetividade mais inteira, crítica, compassiva e orientada pela dignidade humana.

Em síntese, a dimensão espiritual ocupa um lugar central na formação integral porque diz respeito à constituição do sentido, da interioridade e da relação ética com o outro. Sua presença no currículo não deve ser compreendida como adição externa ou decorativa, mas como elemento que estrutura a própria finalidade da educação. Ao recuperar essa dimensão, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de saberes técnicos e passa a configurar-se como espaço de formação humana em profundidade, capaz de responder às exigências e aos desafios do tempo presente.

### 3.2. Compreensão do espírito e da espiritualidade

A reflexão sobre a dimensão espiritual no campo educacional exige precisão conceitual, uma vez que os termos “espírito”, “espiritualidade” e “religiosidade” são frequentemente utilizados de forma indistinta no discurso cotidiano (e pedagógico) contemporâneo. Essa imprecisão não é apenas terminológica, mas epistemológica: cada uma dessas categorias remete a tradições de pensamento distintas e implica modos diferentes de compreender o ser humano, sua interioridade e suas relações com o mundo. Por isso, a análise que se segue estabelece distinções fundamentais entre esses conceitos, recorrendo à antropologia filosófica, às ciências da religião e à literatura contemporânea sobre espiritualidade, sempre em diálogo.

A abordagem antropológica apresentada por Panasiewicz em “*As múltiplas dimensões do ser humano*” oferece um ponto de partida consistente, ao afirmar que a compreensão do humano requer considerar simultaneamente seus aspectos corporais, psíquicos e espirituais. O autor explica que a estrutura humana envolve exteriorização (corpo), interiorização (psiquismo) e profundidade (espírito), compreendendo o espírito como o “nível mais profundo da interioridade humana”, onde emergem liberdade, abertura ao sentido e transcendência (Panasiewicz, 2011, p. 18).

A partir dessa perspectiva, o espírito não é uma substância separada, mas a dimensão que integra corpo e psique, conferindo-lhes unidade e orientando a pessoa para um horizonte de significado. Panasiewicz escreve que o espírito representa a “amplitude transcendente do bem, da verdade e da liberdade”, constituindo a “profundidade última da existência humana” (Panasiewicz, 2011, p. 19). Essa definição contrasta com noções psicológicas ou neurocientíficas reducionistas e reforça seu caráter estrutural, não derivado de uma função biológica específica.

No campo das Ciências da Religião, a diferenciação entre espiritualidade e religião institucional ganha profundidade quando observada à luz das contribuições históricas e conceituais do termo. Conforme o verbete *Espiritualidade* evidencia, trata-se de um conceito que não se opõe ao material ou físico, mas sim ao que é “carnal”, designando um modo de vida marcado pela influência do espírito e por uma orientação existencial que ultrapassa a imediatividade cotidiana. Como afirma Sheldrake, “uma

pessoa espiritual é alguém que vive sob a influência do espírito de Deus” (Sheldrake, 2007, p. 2 *apud* Usarski;Teixeira; Passos, 2022, p. 328).

A tradição cristã, especialmente a teologia paulina, foi decisiva para consolidar esse sentido, ao compreender a vida espiritual como um processo de transformação interior que provoca a passagem do “homem velho ao homem novo” (Ef. 4,22-24). Nesse horizonte, Melo sintetiza esse dinamismo ao afirmar que “homem espiritual é o homem novo [...] em contraposição ao homem carnal, dominado pelos elementos do mundo” (Melo, 1994, p. 198 *apud* Usarski;Teixeira; Passos, 2022, p. 328).

Dessa forma, espiritualidade não se reduz ao pertencimento a uma tradição religiosa específica ou às suas expressões rituais, doutrinárias ou institucionais. Trata-se, antes, de uma dimensão existencial, aberta, plural e capaz de integrar diferentes manifestações humanas de sentido, transcendência e cuidado. Essa distinção é particularmente fecunda para o campo educacional, pois permite compreender a espiritualidade como uma dimensão universal da condição humana, não restrita ao vínculo confessional, mas constitutiva da busca por sentido, interioridade e relações significativas consigo, com o outro e com o mundo.

Com base nesses aportes, é possível afirmar que o espírito, do ponto de vista antropológico, remete à profundidade ontológica do humano, à sua capacidade de autotranscendência, de elaborar sentido e de responder eticamente ao outro, enquanto espiritualidade designa o conjunto de práticas, disposições e experiências pelas quais essa profundidade se manifesta. A religiosidade, por sua vez, constitui uma forma particular de expressão da espiritualidade, vinculada a tradições, símbolos e crenças comunitárias. Embora relacionadas, essas dimensões não são equivalentes, e sua distinção é fundamental para que a educação não incorra em confusões conceituais, seja por confessionalismo, seja por reducionismo psicológico.

Essa distinção permite também avaliar criticamente propostas como a chamada “inteligência espiritual”. Embora a expressão tenha encontrado ressonância em ambientes educacionais, principalmente confessionais, interessados em ampliar a formação integral, seu uso apresenta dificuldades epistemológicas significativas. Torralba, por exemplo, defende a existência de uma inteligência espiritual associada à capacidade de dar sentido às experiências e orientar-se por valores. Ainda que sua

intenção seja legitimar a espiritualidade como componente da formação humana, sua proposta incorre em problemas quando tenta acomodar essa dimensão profunda no modelo das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1985). O risco de psicologização da espiritualidade é evidente, uma vez que ela é reconduzida a uma habilidade individual medida por critérios funcionais. Além disso, a própria noção de “inteligência”, tal como formulada na psicologia cognitiva, refere-se a competências operativas e mensuráveis, o que entra em tensão com a natureza simbólica, ética e autotranscendente da espiritualidade. No campo das neurociências, o conceito de “inteligência espiritual” – tanto quanto as demais nomenclaturas da tipologia de “inteligências múltiplas” elaborada por Gardner (1994) – enfrenta severas críticas pelo fato de induzir a compreensão equivocada de que a mente funcionaria por departamentos e/ou funcionalidades específicas relativamente autônomas, o que descaracteriza seu modo de funcionamento que é sempre integrado, sinérgico, complexo, total, não importa qual função esteja em curso, inclusive as mais simples e operacionais.

A crítica é ainda mais contundente quando se consideram as formulações de Zohar & Marshall (2004). Em “*Inteligência espiritual*”, os autores tendem a associar a espiritualidade a supostos fenômenos neuroquânticos, recorrendo a analogias científicas frágeis e a explicações especulativas sobre o cérebro e a consciência. Essa abordagem implica dupla redução: por um lado, espiritualiza fenômenos cerebrais, atribuindo-lhes significados metafísicos que extrapolam o campo da neurociência; por outro, biologiza a espiritualidade, interpretando experiências de transcendência e sentido exclusivamente a partir de correlatos neurais. Essa operação dilui a densidade antropológica da espiritualidade, misturando categorias ontológicas e neurofuncionais sem justificativa teórica consistente. Assim, embora a intenção de legitimar a espiritualidade seja louvável, o conceito de inteligência espiritual permanece epistemologicamente instável e filosoficamente inadequado.

A compreensão conceitual da espiritualidade como dimensão humana não pode ser reduzida ao modelo psicológico das inteligências, muito menos ao modelo biológico-funcional. Trata-se de uma realidade mais ampla, situada no campo ético, ontológico e relacional, que atravessa a experiência humana de forma transversal e total. A distinção entre espírito, espiritualidade e religiosidade é necessária para evitar reducionismos e orientar uma integração curricular que respeite a profundidade

antropológica dessa dimensão, sem absorvê-la em categorias imprecisas ou inadequadas. A educação, ao acolher a espiritualidade como parte da formação integral, não se limita a transmitir conteúdos, mas reconhece e cultiva a capacidade humana de buscar sentido, de abrir-se ao outro e de situar-se no mundo com responsabilidade e profundidade.

### **3.3. Inteligência espiritual: crítica epistemológica e distinção em relação à dimensão espiritual**

A discussão acerca da chamada “inteligência espiritual” ocupou, no início deste mestrado, um espaço significativo na elaboração deste trabalho. À primeira vista, antes das disciplinas do programa de mestrado que aprofundaram os fundamentos antropológicos e curriculares, parecia que esse conceito poderia funcionar como justificativa teórica para a presença da espiritualidade na educação. O apelo da teoria residia justamente na possibilidade de ampliar o repertório das inteligências humanas e integrar à agenda educacional elementos tradicionalmente associados ao sentido, aos valores e à interioridade. A literatura internacional em educação frequentemente adota tal conceito de forma entusiasta, especialmente quando associada à busca por práticas pedagógicas consideradas mais holísticas.

Entretanto, à medida que os estudos se aprofundaram, tornou-se evidente que o conceito de inteligência espiritual exige uma avaliação rigorosa. O seminário “O Cérebro e o Currículo”, ministrado pelo Prof. Alípio Casali em 2025, permitiu esclarecer como a neurociência contemporânea contesta a ideia de inteligências cognitivas isoláveis e localizáveis, o que atinge diretamente a base teórica utilizada por autores como Torralba e Zohar & Marshall. Em paralelo, um diálogo intenso com uma colega especialista em neurociência Adriessa Aparecida Dos Santos ajudou a compreender como o avanço científico atual supera o paradigma modular da cognição que sustentava a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). Essa descoberta provocou uma inflexão na pesquisa: aquilo que antes parecia um possível fundamento para a defesa da espiritualidade converteu-se em objeto de crítica.

A partir dessa virada epistemológica, tornou-se necessário separar com clareza dois campos profundamente distintos: a dimensão espiritual, compreendida como

categoria antropológica e existencial, e a “inteligência espiritual”, entendida como construção teórica que tenta reduzir a espiritualidade à lógica cognitivista das inteligências.

### 3.3.1. *Fragilidades teóricas da noção de inteligência espiritual*

A ideia de “inteligência espiritual” surge como tentativa de aplicar os critérios de Gardner a fenômenos existenciais relacionados à transcendência, à busca de sentido e à interioridade. Torralba interpreta a inteligência espiritual como habilidade para lidar com questões últimas; Zohar & Marshall descrevem-na como competência para resolver problemas de sentido. Essas formulações, porém, enfrentam fragilidades epistemológicas profundas.

O artigo “*Inteligência espiritual – um bem educativo*” (Antunes; Silva, 2016, p. 38) é explícito ao reconhecer que a espiritualidade “não se compatibiliza” com os modelos científicos experimentais correntes, afirmando que se trata de “uma área difícil de compatibilizar com os modelos experimentalistas e quantificáveis da realidade que dominam a ciência contemporânea”. Isso significa que a espiritualidade não apresenta as características necessárias para ser categorizada como “inteligência”: não é mensurável, não é passível de instrumentalização psicométrica e não corresponde a processos informacionais isoláveis. Além disso, a teoria das inteligências múltiplas, usada como base pelos defensores da inteligência espiritual, é amplamente criticada por sua falta de sustentação empírica. A neurociência aponta que o funcionamento cognitivo é global e distribuído, não modular, o que invalida a classificação de “inteligências independentes”. Assim, a espiritualidade não atende aos critérios conceituais que definiriam uma inteligência, o que torna epistemologicamente questionável sua inclusão nessa categoria.

Outro problema teórico importante é que a espiritualidade, diferentemente das inteligências cognitivas, não envolve apenas processamento de informação, mas sobretudo o imaginário, a elaboração de sentido, vivência ética, orientação existencial e abertura à alteridade. Uma categoria ontológica e ética não pode ser reduzida a capacidade cognitiva sem distorcer seu significado.

Em suma, a noção de inteligência espiritual é fragilizada por inconsistências epistemológicas, ausência de base empírica e inadequação conceitual para abarcar a profundidade da experiência espiritual.

### 3.3.2. *A crítica neurocientífica*

Os avanços da neurociência contribuíram decisivamente para deslocar a compreensão aqui adotada sobre espiritualidade. A partir do acima referido seminário “O Cérebro e o Currículo” e dos textos lidos para o debate, tornou-se claro que as funções superiores da subjetividade, sentido, consciência ética, autotranscendência, não podem ser circunscritas a áreas cerebrais isoladas. A neurociência contemporânea rejeita modelos modularistas e localistas e demonstra que fenômenos subjetivos complexos resultam de redes integradas, múltiplas áreas ativadas simultaneamente e influências ambientais, sociais e culturais.

Essa compreensão invalida diretamente o pressuposto da inteligência espiritual de que haveria circuitos cerebrais específicos destinados ao “sentido”, à “transcendência” ou à “reflexão espiritual”. Ao contrário do que sugerem Zohar & Marshall, não existem evidências de um “ponto de Deus” no cérebro, nem correlação direta entre espiritualidade e estruturas neurológicas isoláveis.

Antunes e Silva (2016) apontam que, mesmo do ponto de vista daqueles que tentam defender o conceito, há uma dificuldade incontornável: a espiritualidade não é passível de medição objetiva, o que impede classificá-la como inteligência. Se o critério neurocientífico não é atendido, não há como justificar a adoção pedagógica dessa categoria como supostamente científica.

A crítica neurocientífica, portanto, desmonta o argumento mais frequente utilizado para legitimar a inteligência espiritual: o de que ela teria respaldo empírico. Ao contrário, o que se identifica é a ausência de evidências e a inadequação de modelos cognitivistas para explicar a espiritualidade. Esse reconhecimento tem impacto direto nesta pesquisa: se a neurociência não sustenta a inteligência espiritual, torna-se necessário encontrar outra via teórica para fundamentar a presença da espiritualidade na educação.

### 3.3.3. *A dimensão espiritual para além da noção de inteligência espiritual*

A superação da noção de “inteligência espiritual” exige o retorno à espiritualidade em sua profundidade antropológica, deslocando-a de abordagens cognitivistas para compreendê-la como dimensão constitutiva da condição humana. Conforme discutido a partir de Panasiewicz, a espiritualidade refere-se à interioridade, à liberdade, à busca de sentido e à abertura à transcendência, elementos que estruturam o modo como a pessoa interpreta a própria existência e se relaciona com o mundo. O espírito, segundo o autor, corresponde à “profundidade” da experiência humana, isto é, ao lugar simbólico no qual emergem decisões éticas fundamentais e orientações de vida (Panasiewicz, 2011, p. 19).

Essa compreensão é reforçada em vários Verbetes do *Dicionário de Ciência da Religião*, organizado por Usarski, Teixeira e Passos (2020), ao definir espiritualidade como experiência de interioridade, abertura ao mistério e articulação de sentido. Trata-se de uma categoria que não se confunde com funções cognitivas tradicionalmente entendidas como inteligências, pois não opera por processamento de informações, mensuração de desempenho ou resolução instrumental de problemas, mas por elaboração simbólica, narrativa e ética da experiência humana. A espiritualidade situa-se, portanto, no campo antropológico e existencial, e não no domínio das competências cognitivas.

Além disso, a literatura crítica sobre espiritualidade evidencia que essa dimensão não se restringe à relação do sujeito consigo mesmo, mas envolve uma abertura à totalidade da vida. Trata-se de uma dimensão ética, relacional, ecológica e cosmológica, que ultrapassa completamente a lógica psicométrica e os modelos individualizantes de avaliação. A espiritualidade, compreendida nesses termos, não pode ser traduzida em habilidades isoladas nem reduzida a capacidades funcionais, pois diz respeito à orientação global da existência humana.

É nesse horizonte que se torna necessário afirmar que a espiritualidade não é — e não pode ser — compreendida como uma inteligência. Diferentemente das inteligências cognitivas, a espiritualidade não atende a critérios empíricos, psicométricos ou neurocientíficos, nem se reduz a qualquer forma de competência

mensurável. Trata-se de uma dimensão ontológica, simbólica e existencial que constitui o ser humano em profundidade, orientando-o na construção de sentido, na relação com o outro e na assunção de responsabilidade ética.

A noção de “inteligência espiritual”, tal como formulada por seus defensores, revela-se conceitualmente inconsistente e epistemologicamente frágil, na medida em que tenta acomodar uma dimensão existencial profunda em modelos cognitivistas e funcionalistas. Do ponto de vista pedagógico, sua adoção tende a capturar a espiritualidade dentro de estruturas tecnicistas e performativas, submetendo-a às lógicas de avaliação, mensuração e desempenho que caracterizam grande parte das políticas educacionais contemporâneas. Esse movimento transforma a espiritualidade em objeto de gestão escolar, esvaziando sua densidade ética e antropológica.

A crítica formulada por Antunes e Silva (2016s, p. 31) é elucidativa ao afirmar que a espiritualidade é “incognoscível” nos termos da ciência empírica contemporânea, o que inviabiliza sua transformação em indicador educacional. A tentativa de psicologização da espiritualidade empobrece sua função crítica, pois, ao ser enquadrada como habilidade, ela perde sua potência de questionar modelos sociais, econômicos e escolares centrados na produtividade, na eficiência e na performatividade. Enquanto dimensão ética e existencial, a espiritualidade deveria justamente abrir espaços de resistência, humanização e sentido, algo que se perde quando ela é instrumentalizada como competência.

Dessa forma, insistir na categoria de inteligência espiritual conduz a um duplo empobrecimento: por um lado, à desontologização da espiritualidade, ao esvaziar sua profundidade existencial; por outro, à despolitização da formação, ao submeter essa dimensão às lógicas técnicas do currículo. Em vez de aprofundar a formação integral, tal conceito contribui para sua diluição em esquemas funcionalistas.

Por essa razão, esta dissertação assume como posição fundamental que a educação não necessita da categoria de inteligência espiritual para legitimar a presença da dimensão espiritual no currículo. O que se faz necessário é recuperar a densidade antropológica dessa dimensão, reconhecendo que a formação integral implica o cultivo da interioridade, do sentido, da ética e da abertura à transcendência. Assim compreendida, a espiritualidade retorna ao centro da reflexão curricular não

como habilidade a ser treinada ou avaliada, mas como elemento constitutivo do humano e fundamento ético-existencial do projeto educativo.

### **3.4. Neurociência e espiritualidade: diálogos e limites**

A relação entre neurociência e espiritualidade tem ganhado espaço significativo nas últimas décadas, sobretudo em razão da crescente sofisticação das técnicas de neuroimagem e do esforço interdisciplinar de compreender como experiências espirituais, meditativas, contemplativas ou éticas se manifestam na dinâmica do sistema nervoso. Contudo, esse diálogo não é isento de tensões conceituais: se, por um lado, os estudos neurocientíficos oferecem pistas sobre os correlatos neurais envolvidos em práticas espirituais, por outro, permanece epistemologicamente incorreto reduzir a espiritualidade às atividades cerebrais que a acompanham. Nesse sentido, o objetivo deste apartado é delimitar com rigor o que a neurociência pode — e o que ela não pode — dizer sobre a dimensão espiritual, sobretudo quanto às implicações educacionais no âmbito da formação integral.

#### *3.4.1. Neurociência da experiência espiritual*

Os estudos contemporâneos sobre espiritualidade no campo neurocientífico partem da investigação dos correlatos neurais de estados de consciência complexos. Pesquisas com SPECT, PET e fMRI apontam que práticas religiosas, meditativas e místicas envolvem mudanças identificáveis na atividade cerebral, distribuídas em redes relacionadas à atenção, percepção, emoção, memória e integração sensório-motora. Peres e Newberg (2013, p. 226) destacam que “os métodos de imagiologia funcional do cérebro permitiram observar a dinâmica cerebral envolvida em estados supostamente inconscientes, possibilitando avanços na investigação da consciência e de seus correlatos neurais”. Essa constatação demonstra que experiências espirituais possuem expressão neurofuncional, mas não que possam ser explicadas exclusivamente por ela.

Para tornar mais claras as técnicas de neuroimagem acima mencionadas, apresenta-se a seguir um quadro sintético:

<b>Técnica</b>	<b>Nome Completo</b>	<b>O que mede</b>	<b>Pontos fortes</b>	<b>Usos comuns nas pesquisas</b>
<b>SPECT</b>	<i>Single Photon Emission Computed Tomography</i> (Tomografia Computadorizada por Emissão de Fóton Único)	Fluxo sanguíneo cerebral por meio de traçadores radioativos	Sensível a mudanças prolongadas; custo mais baixo.	Investigações sobre meditação profunda, epilepsia e estados alterados de consciência.
<b>PET</b>	<i>Positron Emission Tomography</i> (Tomografia por Emissão de Pósitrons)	Metabolismo cerebral e uso de glicose	Alta precisão metabólica; análise detalhada do funcionamento.	Estudos de emoção, crença religiosa, práticas meditativas e estados místicos.
<b>fMRI</b>	<i>functional Magnetic Resonance Imaging</i> (Ressonância Magnética Funcional)	Atividade neural indireta por variações de oxigenação do sangue (sinal BOLD)	Alta resolução espacial e temporal; não usa radiofármacos.	Pesquisas sobre oração, <i>mindfulness</i> , compaixão e empatia.

Fonte: O autor (2025)

Ao investigar experiências espirituais específicas, como estados meditativos, vivências místicas ou fenômenos anômalos, a neurociência tem mostrado que diferentes redes neurais são ativadas de modo integrado. Estudos analisados por Peres e Newberg (2013, p. 227) sugerem que não existe um “lugar da espiritualidade” no cérebro, mas sim uma constelação dinâmica de processos integrativos: “as experiências religiosas são complexas e multidimensionais, descartando a teoria do ‘ponto de Deus’ e sugerindo que diversos sistemas cerebrais medeiam diferentes aspectos da experiência espiritual”.

Esses dados ajudam a compreender que a espiritualidade envolve componentes perceptivos, emocionais e cognitivos integrados, o que abre possibilidades para pensar como práticas de interioridade, atenção plena, reflexão

ética e empatia podem apoiar processos de aprendizagem na educação básica. Na literatura sobre empatia e espiritualidade, Tassinari e Durange (2014) observam, por exemplo, que os neurônios-espelho constituem um dos mecanismos biológicos que favorecem a abertura ao outro: “este circuito neural presume-se ser a base do comportamento empático, em que ações em resposta ao sofrimento dos outros são praticamente instantâneas e sem consciência” (p. 54). Essa descoberta não explica a espiritualidade, mas ilumina como a dimensão relacional, componente central da espiritualidade, encontra ressonância no funcionamento da estrutura neurobiológica humana.

Além disso, estudos neurocientíficos sugerem que experiências de compaixão e altruísmo envolvem sistemas neurais ligados à recompensa, à tomada de perspectiva e à autorregulação emocional. Esses elementos são fundamentais para processos educativos, na medida em que a aprendizagem não é apenas cognitiva, mas também afetiva e relacional. Assim, as neurociências ajudam a sustentar que práticas de interioridade, ética e cuidado, vinculadas à dimensão espiritual, potencializam disposições cognitivas e socioemocionais necessárias para o aprender.

Contudo, é crucial sublinhar que correlatos neurais não equivalem a explicações causais. Como afirmam Peres e Newberg (2013): “a neurociência pode identificar correlatos neurais associados aos processos mentais, mas ainda assim não explica precisamente como a atividade no cérebro cria a experiência dos fenômenos mentais” (p. 226). A espiritualidade permanece, assim, como fenômeno de caráter existencial, relacional e simbólico, e não um produto biológico da atividade cerebral.

#### *3.4.2. Limites explicativos e riscos reducionistas da abordagem neurocientífica*

Se a neurociência contribui para descrever como experiências espirituais se manifestam no cérebro, ela encontra limites claros quando tenta explicar sua natureza ontológica ou reduzir tais experiências a mecanismos neuronais. A própria literatura neurocientífica reconhece essa insuficiência. Peres e Newberg (2013) afirmam que “há ainda uma questão epistemológica da mente que a neurociência pode não ser capaz de resolver, chamada de ‘*hard problem of consciousness*’ ou de ‘*explanatory gap*’” (p. 226).

A literatura da área, ao recorrer a esses conceitos, destaca limites epistemológicos estruturais na tentativa de explicar experiências espirituais apenas a partir de sua base biológica. O primeiro, formulado por David Chalmers (1996), designa o desafio de compreender como processos físico-químicos no cérebro podem gerar experiências subjetivas, como a vivência de transcendência, o silêncio interior ou a compaixão profunda. Já o *explanatory gap*, proposto por Joseph Levine (1983), evidencia o “hiato explicativo” entre a descrição mecânica da atividade cerebral e a compreensão do sentido atribuído pelos sujeitos à sua experiência espiritual. Embora as técnicas de neuroimagem permitam identificar correlações entre estados espirituais e padrões de ativação neural, permanece inatingível, para a neurociência, explicar por que tais padrões se convertem em consciência, interioridade e significado. Esses conceitos reforçam, assim, que a espiritualidade não pode ser reduzida a seus correlatos neuronais e que sua natureza fenomenológica e existencial permanece além do alcance explicativo das neurociências contemporâneas.

O risco maior consiste em interpretar descobertas neurocientíficas como se validassem explicações materialistas estritas da espiritualidade. Trata-se de uma forma contemporânea de frenologia, na qual se tenta localizar no cérebro a origem última de fenômenos espirituais. Os autores advertem que “o que parte dos neurocientistas atualmente chama de ‘bases neurais’ deveria ser corrigido para ‘correlatos neurais’” (Peres e Newberg, 2013, p. 227), advertência essencial para evitar confusões conceituais.

No campo educativo, o reducionismo neurobiológico pode levar a uma leitura empobrecida da formação integral, como se processos espirituais — reflexão ética, sentido, transcendência, empatia profunda — fossem apenas mecanismos neurocognitivos a serem estimulados. Isso é particularmente delicado no contexto da educação básica, onde discursos sobre “neurociência aplicada” frequentemente promovem simplificações excessivas.

As pesquisas sobre empatia ilustram bem essa armadilha. Embora sistemas de neurônios-espelho permitam compreender a base corporal da empatia, os próprios estudos reconhecem que empatia é fenômeno relacional e interpretativo. Tassinari e Durange (2014) observam que a capacidade empática envolve

perceber corretamente o marco de referência interno do outro com os significados e componentes emocionais que contém, como se fosse a outra

pessoa. Em outras palavras, colocar-se no lugar do outro, porém sem perder nunca essa condição de “como se”. A empatia implica, por exemplo, sentir a expressão da dor ou o prazer do outro como ele o sente e perceber suas causas como ele a percebe, porém sem nunca perder de vista que se trata da dor ou do prazer do outro. (p. 54)

A dimensão espiritual da empatia, abertura ética ao outro, cuidado, compaixão, não pode ser reduzida ao seu suporte neural.

Do mesmo modo, estudos sobre experiências religiosas apontam que, ainda que existam padrões neuronais característicos, esses não são suficientes para explicar o sentido que cada pessoa atribui à vivência. A subjetividade, a intencionalidade e a interpretação são constitutivas da espiritualidade, e nenhuma imagem cerebral pode capturar esses elementos.

Assim, a neurociência não oferece uma teoria da espiritualidade, mas apenas contribui para compreender certos aspectos biológicos que acompanham vivências espirituais. Os limites epistemológicos da área impedem que se reduza o fenômeno espiritual à sua base neural, preservando-o como dimensão antropológica – que aqui tomamos como necessária à formação integral.

### **3.5. A dimensão espiritual no currículo: integração e práticas educativas**

A incorporação da dimensão espiritual no currículo escolar exige compreender que ela não constitui um acréscimo externo ou ornamental, mas um princípio formador que atravessa a constituição do sujeito, sua relação com o conhecimento e sua inserção no mundo. Até aqui discorremos sobre como a crise contemporânea da educação está diretamente vinculada ao esvaziamento do sentido, à perda de referências humanistas e à fragmentação das experiências escolares. Nesse contexto, reinscrever o humano em sua densidade ética, simbólica e existencial torna-se uma tarefa pedagógica urgente, para a qual a dimensão espiritual se mostra decisiva.

O humanismo que orienta esta pesquisa, centrado na dignidade humana, na abertura ao outro e ao transcendente, e na realização de si na vida comunitária, encontra na dimensão espiritual seu eixo de profundidade e complexidade. Trata-se de reconhecer que a formação integral não pode limitar-se às competências cognitivas, socioemocionais ou técnicas, mas deve necessariamente acolher a

interioridade, a busca de sentido e a abertura ética que constituem o viver humano. É nesse horizonte que o currículo se torna espaço privilegiado de produção de sentido e de construção de subjetividades capazes de orientar o próprio agir.

### *3.5.1. Currículo como espaço de constituição humana: sentido, interioridade e alteridade*

O currículo, compreendido para além de sua dimensão técnico-instrumental, constitui-se como um território de formação antropológica. Ele expressa escolhas explícitas e implícitas acerca do tipo de humanidade que se deseja formar e dos valores que orientam o projeto educativo. Nessa perspectiva, o currículo não é apenas um arranjo de conteúdos e competências, mas um dispositivo cultural e ético que participa da constituição dos sujeitos. Antônio Nóvoa (1992), ao refletir sobre o papel social da escola, enfatiza que toda instituição educativa deve ser entendida como espaço público de construção de finalidades humanas comuns, no qual se articulam conhecimento, ética e responsabilidade coletiva. Essa compreensão é reiterada pelo relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, da Unesco (2022), ao afirmar que a educação precisa fundamentar-se em uma ética do cuidado, da reciprocidade e da solidariedade, sustentada nos direitos humanos e na justiça social (p. 48).

É nesse horizonte que a dimensão espiritual contribui de modo decisivo ao recolocar, no centro do currículo, a questão do sentido, frequentemente invisibilizada pelos modelos tecnocráticos e performativos que ainda orientam grande parte das políticas educacionais. Retomar o horizonte do sentido implica reconhecer que aprender não se reduz à acumulação de informações ou ao desenvolvimento de competências funcionais, mas envolve integrar saberes, valores e experiências em uma narrativa de vida que permita ao sujeito compreender-se e orientar-se no mundo. Essa abordagem ultrapassa a simples inserção de componentes curriculares como o Projeto de Vida, sobretudo quando tais propostas se limitam à escolha profissional ou à definição de trajetórias acadêmicas, sem considerar as dimensões existenciais, éticas e relacionais que atravessam o processo formativo.

A espiritualidade, compreendida como dimensão humana de interioridade, autointerrogação e abertura à alteridade, favorece precisamente essa articulação

entre conhecimento e sentido. A educação que reconhece essa dimensão cria condições para o desenvolvimento da consciência reflexiva, da responsabilidade ética e da sensibilidade estética, elementos fundamentais para a formação integral. Essa perspectiva é coerente com o humanismo que orienta esta dissertação, segundo o qual a realização da pessoa humana se dá no reconhecimento de sua dignidade, no vínculo com o outro e no compromisso com o bem comum.

Nesse sentido, a espiritualidade não se restringe a práticas introspectivas ou individuais, mas se expressa em um engajamento ético e social mais amplo. O relatório da Unesco (2022) destaca que um novo contrato social para a educação deve promover a compreensão da interdependência entre os seres humanos, a Terra e a vida planetária, reconhecendo que “o futuro das pessoas depende do futuro do planeta”. Essa articulação entre sentido pessoal e responsabilidade coletiva constitui um núcleo central da dimensão espiritual, especialmente relevante diante das crises sociais, ambientais e simbólicas do tempo presente.

Pensar o currículo a partir dessa perspectiva implica compreendê-lo como espaço no qual se cultivam valores, vínculos e narrativas de sentido, retomando o princípio histórico da formação integral presente desde o Relatório Faure (1972), reafirmado por Delors (1996) e atualizado pelo relatório *Reimaginar nossos futuros juntos* (Unesco, 2022). Integrar a dimensão espiritual ao currículo, portanto, não significa introduzir conteúdos confessionais, mas criar condições pedagógicas que favoreçam o cultivo da interioridade, da reflexão ética, da empatia e do sentido de pertença comunitária. Embora esses elementos não sejam facilmente mensuráveis, são decisivos para a formação de sujeitos capazes de agir com responsabilidade, criatividade e solidariedade.

Nesse contexto, diversas práticas pedagógicas historicamente consolidadas podem ser compreendidas como antecedentes significativos de uma pedagogia da dimensão espiritual, ainda que não utilizem explicitamente essa nomenclatura. Desde a tradição humanista moderna até propostas pedagógicas do século XX, observa-se a presença de dispositivos formativos que valorizam a interioridade, o sentido, a relação com o outro e a integração entre conhecimento, ética e experiência. Essas práticas oferecem subsídios importantes para pensar a integração da dimensão espiritual no currículo contemporâneo, em perspectiva não confessional e alinhada à formação integral.

Exercícios de atenção plena e cultivo da presença, por exemplo, que favorecem a autorregulação emocional e a consciência do próprio corpo e da mente, encontram ressonância na pedagogia de Maria Montessori, especialmente em sua ênfase na educação dos sentidos, na concentração e no silêncio como condições para o desenvolvimento integral da criança (Montessori, 1965). De modo semelhante, as rodas de diálogo e os espaços de fala, que estimulam a escuta ativa, a expressão de sentimentos e a elaboração de narrativas pessoais, dialogam com a tradição inaugurada por Jan Amos Comenius, para quem a educação deveria formar o ser humano em sua totalidade, integrando razão, sensibilidade e ética (Comenius, 1997).

Os trabalhos colaborativos, projetos sociais e experiências de voluntariado, voltados ao desenvolvimento da solidariedade, da corresponsabilidade e do cuidado com a comunidade, aproximam-se da concepção antropológica presente na pedagogia de Rudolf Steiner, na qual o aprendizado está intrinsecamente ligado à vida comunitária e ao compromisso ético com o mundo (Steiner, 2003). Do mesmo modo, as experiências estéticas, como o contato com a literatura, as artes visuais e a música, ocupam um lugar central nessa tradição pedagógica, ao mobilizarem a sensibilidade e a transcendência simbólica como dimensões formadoras da subjetividade.

As práticas de contemplação e silêncio, que convidam ao recolhimento e à autoescuta, também encontram respaldo em Montessori, que compreendia o silêncio não como ausência, mas como condição pedagógica para o desenvolvimento da interioridade e da autonomia. Por fim, a educação ambiental e ecológica, orientada ao cultivo do pertencimento ao planeta e da responsabilidade ética diante da vida, pode ser entendida como expressão contemporânea dessa mesma tradição, especialmente quando articulada a uma visão integral do ser humano e de sua inserção no mundo.

À luz dessas contribuições, práticas pedagógicas alinhadas à dimensão espiritual podem incluir, de modo integrado e transversal:

- a) exercícios de atenção plena e cultivo da presença;
- b) rodas de diálogo e espaços de fala;
- c) trabalhos colaborativos, projetos sociais e experiências de voluntariado;
- d) experiências estéticas nas artes e na literatura;
- e) práticas de contemplação e silêncio;

f) ações de educação ambiental e ecológica.

Essas práticas não configuram uma “matriz espiritual” de caráter religioso, mas uma pedagogia do sentido, coerente com o humanismo e com a formação integral que orientam esta pesquisa. Ao mesmo tempo, constituem uma forma de resistência à lógica da hiperperformatividade que tende a transformar o currículo em instrumento de controle e adestramento. Nessa perspectiva, a dimensão espiritual atua como contraponto crítico às tendências tecnicistas da educação contemporânea, contribuindo para a construção de um currículo mais humano, ético e socialmente comprometido.

### *3.5.2. A dimensão espiritual como eixo transversal do novo contrato social para a educação*

A partir do relatório da Unesco (2022), torna-se evidente que repensar a educação para o século XXI exige reimaginar não apenas métodos e conteúdos, mas finalidades. Esse movimento de reimaginar, que o relatório denomina construção de um “novo contrato social para a educação”, envolve reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia.

A dimensão espiritual é elemento estrutural desse novo contrato, pois oferece fundamentos éticos e antropológicos para: a dignidade humana, a convivência democrática, a justiça social e a solidariedade planetária.

Charlot contribui para essa compreensão ao afirmar que a educação está ameaçada por um vazio de prática e por uma crise de sentido. Reintegrar a dimensão espiritual ao currículo é precisamente enfrentar tal vazio. Nóvoa, por sua vez, destaca a necessidade de ressignificar o trabalho docente e recolocar os professores como produtores de sentido e não apenas executores de políticas.

Nesse sentido, a espiritualidade configura-se como categoria transversal, capaz de articular: (a) a subjetividade dos estudantes; (b) o engajamento ético na comunidade; (c) a compreensão crítica do mundo; e (d) a relação ecológica com a vida.

Essa transversalidade não se reduz a um componente curricular isolado, mas deve permear toda a experiência escolar: do planejamento pedagógico às relações

humanas na escola, da organização dos tempos e espaços às avaliações, das interações docentes às políticas públicas. A espiritualidade, portanto, torna-se base antropológica que permite sustentar um currículo verdadeiramente integral, crítico e emancipador.

Em síntese, a dimensão espiritual é constitutiva da formação integral e indispensável para enfrentar a crise contemporânea de sentido que atravessa a educação. Partiu-se de uma reflexão antropológica que situou a espiritualidade como experiência de interioridade, alteridade, liberdade e busca de sentido, distinguindo-a criticamente da noção reducionista de “inteligência espiritual”.

A crítica epistemológica mostrou, como já referido, que a categoria “inteligência espiritual” carece de sustentação teórica e neurocientífica, incorrendo em reducionismos psicológicos e biologicistas. Em contraste, a dimensão espiritual, tal como fundamentada pela antropologia, pela filosofia e pelos estudos educacionais, revela-se profundamente coerente com o humanismo que orienta esta dissertação.

A neurociência, embora não legitime o discurso cognitivista da inteligência espiritual, oferece elementos relevantes para compreender como práticas de interioridade, empatia e contemplação favorecem a aprendizagem, a autorregulação emocional e a construção de vínculos, contribuindo para uma compreensão não reducionista da espiritualidade.

Por fim, ao discutir a presença da espiritualidade no currículo, mostrou-se que sua integração não significa a inclusão de conteúdos religiosos, mas a construção de práticas educativas que promovam sentido, interioridade, ética, cooperação e pertencimento. Articulada ao novo contrato social defendido pela Unesco (2022), a dimensão espiritual aparece como eixo transversal, capaz de sustentar uma educação orientada pelo cuidado, pela justiça social e pela dignidade humana

#### **4. POR UMA “PEDAGOGIA DA PROFUNDIDADE”**

Os capítulos anteriores desta dissertação evidenciaram que a crise contemporânea da educação não pode ser compreendida apenas como um problema de métodos, currículos ou políticas públicas, mas como expressão de um esvaziamento mais profundo do sentido que sustenta a experiência educativa. A análise da crise do humanismo, a discussão sobre a formação integral e o aprofundamento da dimensão espiritual no currículo permitiram identificar que a escola tem sido progressivamente capturada por lógicas de superficialidade, performatividade e instrumentalização do saber, em detrimento da formação do sujeito em sua inteireza.

O cenário descrito revela que a crise educacional é, em última instância, uma crise antropológica e ética. A educação, ao perder seu vínculo com a construção de sentido, passa a operar prioritariamente como dispositivo técnico de adaptação social, reduzindo-se à preparação funcional para o mercado ou à gestão de competências. Como demonstrado nos capítulos anteriores, esse deslocamento compromete a própria finalidade da educação como prática humanizadora.

Nesse contexto, torna-se necessário avançar para além da crítica diagnóstica, propondo uma chave pedagógica capaz de responder de forma consistente aos desafios apresentados. É nesse horizonte que se inscreve a proposta de uma pedagogia da profundidade, entendida como orientação formativa que recoloca o sentido, a interioridade, a responsabilidade ética e a abertura à transcendência no centro do processo educativo. Trata-se de uma pedagogia que não se opõe ao conhecimento científico ou à racionalidade instrumental, mas à sua absolutização, isto é, à redução da educação ao imediato, ao mensurável e ao funcional.

A pedagogia da profundidade busca recuperar a densidade humana da experiência educativa, reconhecendo que aprender é um processo existencial, ético e relacional, e não apenas cognitivo. Essa perspectiva se ancora na compreensão de que a formação integral exige tempo, escuta, interioridade e compromisso, elementos frequentemente marginalizados nos modelos educacionais contemporâneos.

Este capítulo tem como objetivo sistematizar essa proposta à luz dos argumentos desenvolvidos anteriormente, oferecendo uma síntese teórica e uma leitura aplicada da dissertação. No primeiro apartado, explicita-se o conceito de profundidade como categoria pedagógica, em contraste com as lógicas do raso e do superficial. Em seguida, discute-se a formação humana orientada pela profundidade, com ênfase no autoconhecimento, na responsabilidade social e no compromisso planetário. Por fim, analisa-se o Mapa de Aprendizagens da Formação Inaciana Integral (MAFII) como mediação curricular concreta, capaz de traduzir a formação integral — incluindo a dimensão espiritual — em práticas pedagógicas consistentes no contexto da educação básica.

#### **4.1. Profundidade como categoria pedagógica**

A noção de profundidade, tal como adotada neste estudo, não se refere ao obscuro, ao enigmático ou ao inacessível, nem a uma dimensão mística dissociada da realidade histórica. Ao contrário, a profundidade é compreendida como categoria antropológica e pedagógica relacionada à busca de sentido, à permanência reflexiva e à abertura à complexidade da experiência humana. Trata-se de um conceito que se constrói em contraposição ao raso e ao superficial, e não à clareza ou à inteligibilidade.

A superficialidade que marca grande parte da cultura contemporânea manifesta-se na aceleração do tempo, na fragmentação da atenção, na hipertrofia do desempenho e na redução da experiência à lógica do consumo imediato. No campo educacional, essa dinâmica se traduz em currículos prescritivos, avaliações centradas em resultados quantitativos e práticas pedagógicas orientadas pela eficiência, frequentemente desvinculadas de processos de compreensão profunda.

Aprender, nesse contexto, tende a tornar-se um ato funcional, utilitário e fragmentado, no qual o estudante acumula informações sem necessariamente integrá-las à própria experiência de vida. Essa lógica compromete não apenas a aprendizagem significativa, mas também a formação ética e existencial dos sujeitos, produzindo aquilo que Charlot descreve como um esvaziamento do sentido da escola.

A pedagogia da profundidade emerge como resposta crítica a esse cenário. Ela parte do pressuposto de que educar é criar condições para que o sujeito se aproprie

do mundo de modo significativo, articulando conhecimento, experiência, valores e responsabilidade. Profundidade, nesse sentido, não significa acumular conteúdos nem prolongar artificialmente o tempo escolar, mas favorecer processos de aprofundamento reflexivo, nos quais o estudante é convidado a perguntar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao que aprende.

Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva da formação integral desenvolvida nos capítulos anteriores. Se a formação integral reconhece a complexidade da condição humana e a articulação entre dimensões cognitivas, afetivas, éticas, sociais e espirituais, a pedagogia da profundidade oferece um princípio organizador capaz de sustentar essa integração. A profundidade não é uma dimensão adicional da formação, mas o modo como todas as dimensões são vividas e articuladas.

Além disso, pensar a educação em termos de profundidade implica reconhecer que nem tudo o que é formativo é imediatamente visível ou quantificável. Processos como amadurecimento ético, construção de sentido, desenvolvimento da interioridade e abertura à alteridade exigem tempo, continuidade e escuta. Uma pedagogia da profundidade, portanto, resiste à lógica da urgência permanente e afirma a necessidade de uma temporalidade educativa mais lenta, reflexiva e humanizadora.

#### *4.1.1. Formação humana em profundidade: autoconhecimento, responsabilidade e compromisso planetário*

A pedagogia da profundidade orienta-se pela formação de sujeitos capazes de autoconhecimento, responsabilidade ética e compromisso social e planetário. Esses elementos não constituem competências isoladas ou habilidades funcionais, mas dimensões interdependentes de um mesmo processo formativo, no qual o sujeito aprende a situar-se no mundo de modo consciente, reflexivo e responsável. Trata-se de uma concepção de formação humana que ultrapassa a lógica do desempenho e da adaptação, afirmando a educação como espaço de constituição do sujeito em sua inteireza.

O autoconhecimento, nesse horizonte, não se reduz a práticas introspectivas desvinculadas da realidade social ou a exercícios de autorreferencialidade

psicológica. Ao contrário, ele refere-se à capacidade do sujeito de reconhecer seus limites, potencialidades, valores e contradições à luz de sua inserção histórica e relacional. Trata-se de um processo construído no encontro com o outro, com o conhecimento e com os desafios concretos do mundo. O autoconhecimento, assim compreendido, é inseparável da alteridade: o sujeito só se conhece verdadeiramente quando se confronta com aquilo que não é ele, com o diferente, com o outro e com o real.

Essa perspectiva rompe com concepções individualistas de formação e aproxima-se de uma antropologia relacional, segundo a qual a identidade se constrói no diálogo, na escuta e na responsabilidade. A pedagogia da profundidade reconhece que não há compromisso ético consistente sem consciência de si, assim como não há participação social significativa sem reflexão crítica sobre os próprios valores, desejos e escolhas. O autoconhecimento, nesse sentido, não é um fim em si mesmo, mas condição para uma ação ética e socialmente responsável.

A responsabilidade emerge, portanto, como categoria central da formação em profundidade. Inspirada em uma compreensão ética do humano, essa responsabilidade não se limita ao cumprimento de normas ou deveres externos, mas refere-se à capacidade de responder ao outro e ao mundo de forma consciente e comprometida. Trata-se de uma responsabilidade que é simultaneamente pessoal e coletiva, pois reconhece que o sujeito está sempre inserido em uma rede de relações sociais, culturais e históricas que o precedem e o excedem.

Educar em profundidade implica formar sujeitos capazes de assumir essa responsabilidade relacional, reconhecendo-se como parte de um tecido social mais amplo. Nesse sentido, a profundidade educativa está intrinsecamente ligada à alteridade e à justiça social. A formação humana não pode restringir-se ao desenvolvimento de competências individuais, mas deve favorecer a construção de uma consciência ética sensível às desigualdades, às exclusões e às vulnerabilidades que atravessam a realidade contemporânea.

O compromisso planetário amplia ainda mais esse horizonte formativo, incorporando a dimensão ecológica da formação humana. A crise ambiental em curso evidencia de maneira incontornável que a educação não pode limitar-se à formação

para o mercado de trabalho ou para uma cidadania restrita ao âmbito nacional. Uma pedagogia da profundidade reconhece a interdependência entre os seres humanos e o planeta, articulando ética, ecologia e espiritualidade de modo integrado.

Nesse contexto, o compromisso planetário não é um conteúdo adicional do currículo, mas uma dimensão constitutiva da formação humana. Educar em profundidade significa ajudar os estudantes a compreender que suas escolhas individuais têm impactos coletivos e que a relação com a natureza é também uma relação ética. Essa perspectiva dialoga diretamente com os relatórios recentes da Unesco, que defendem uma educação orientada pela solidariedade, pelo cuidado e pela sustentabilidade, reconhecendo que o futuro da humanidade está intrinsecamente ligado ao futuro do planeta.

Assim, a pedagogia da profundidade articula autoconhecimento, responsabilidade ética e compromisso planetário como dimensões inseparáveis de um mesmo processo formativo. Trata-se de uma proposta que responde às crises contemporâneas não por meio de soluções técnicas imediatas, mas pela formação de sujeitos capazes de pensar, sentir e agir de maneira responsável em um mundo complexo e interdependente.

#### *4.1.2. Contemplação, esperança e superação do medo*

Um dos eixos centrais da pedagogia da profundidade é a contemplação, compreendida não como fuga da realidade ou retraimento passivo, mas como forma de presença plena, atenta e significativa no mundo. Nesse ponto, as reflexões do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2010) oferecem contribuições relevantes para o campo educacional, especialmente ao analisar criticamente os efeitos da aceleração, da hiperprodutividade e da lógica do desempenho sobre a experiência humana contemporânea.

Han descreve a sociedade atual como marcada por um excesso de estímulos, informações e demandas de desempenho, que resultam na fragmentação da atenção e na incapacidade de sustentar experiências profundas. Nesse contexto, a contemplação — entendida como capacidade de demora, de escuta e de abertura ao outro e ao mundo — é progressivamente substituída por formas de atenção dispersa

e instrumental. A perda da contemplação compromete não apenas a saúde psíquica dos sujeitos, mas também a possibilidade de pensamento crítico, de reflexão ética e de ação responsável.

Aplicada ao campo educacional, essa crítica revela a necessidade de repensar as condições de aprendizagem oferecidas pela escola. Uma pedagogia da profundidade reconhece que aprender não é apenas executar tarefas ou responder a estímulos, mas envolve processos de interiorização, assimilação e atribuição de sentido. Esses processos exigem pausas, intervalos e tempos de reflexão, nos quais o conhecimento pode ser apropriado de maneira significativa.

A contemplação, nesse sentido, não se opõe à ação educativa, mas a fundamenta. Sem contemplação, a ação tende a tornar-se reativa, superficial e desprovida de intencionalidade ética. Ao recuperar espaços de silêncio, atenção e escuta no cotidiano escolar, a pedagogia da profundidade cria condições para que o estudante desenvolva uma relação mais consciente consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento.

A esperança constitui outro eixo fundamental dessa proposta pedagógica. Em um cenário marcado por crises múltiplas, sociais, ambientais, políticas e existenciais, educar em profundidade implica formar sujeitos capazes de sustentar projetos de futuro sem negar a complexidade e a fragilidade do presente. A esperança, aqui, não é compreendida como otimismo ingênuo ou expectativa passiva de soluções externas, mas como disposição ética e existencial de permanecer comprometido com a vida e com o bem comum, mesmo diante da incerteza.

Essa compreensão de esperança está intimamente ligada à capacidade de atribuir sentido à própria existência e de reconhecer-se como agente responsável na construção do mundo. A pedagogia da profundidade, ao cultivar a esperança, contribui para formar sujeitos que não se deixam paralisar pelo medo ou pela sensação de impotência, mas que desenvolvem resiliência ética e disposição para o engajamento social.

Por fim, a superação do medo aparece como dimensão decisiva da formação em profundidade. A educação superficial tende a produzir sujeitos inseguros,

dependentes de validações externas e pouco preparados para lidar com a frustração, o conflito e a complexidade. Ao privilegiar o desempenho e a comparação constante, esse modelo educativo intensifica a ansiedade e o medo do fracasso.

A pedagogia da profundidade, ao contrário, busca formar sujeitos interiormente fortalecidos, capazes de enfrentar a incerteza sem paralisia. Ao articular contemplação, esperança e responsabilidade, essa pedagogia contribui para o desenvolvimento de uma segurança interior que não depende exclusivamente do reconhecimento externo, mas se sustenta no sentido, na coerência ética e no compromisso com a vida.

Assim, as contribuições de Byung-Chul Han (2010) permitem compreender que a profundidade educativa não é apenas uma exigência pedagógica, mas uma necessidade antropológica diante das condições contemporâneas de existência. Recuperar a contemplação, cultivar a esperança e enfrentar o medo constituem, portanto, fundamentos ético-existenciais de uma pedagogia da profundidade, capaz de responder de maneira crítica e humanizadora aos desafios da educação no século XXI.

#### **4.2. MAFII: Mapa de Aprendizagens da Formação Inaciana Integral como mediação curricular da formação integral**

À luz das reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação, o Mapa de Aprendizagens da Formação Inaciana Integral (MAFII) pode ser compreendido como uma mediação curricular concreta que busca traduzir, no cotidiano escolar, a concepção de formação integral defendida pela Rede Jesuíta de Educação (RJE). Trata-se de um documento orientador que não se limita à organização técnica do currículo, mas propõe um horizonte formativo capaz de integrar dimensões cognitiva, espiritual-religiosa e socioafetiva em um percurso educativo coerente com a tradição humanista inaciana e com os desafios contemporâneos da educação básica.

O próprio MAFII se define como “o desenho articulado e orgânico dos objetivos, ações, meios e prazos do itinerário formativo que o estudante é convidado a percorrer” (RJE, 2025, p. 10). Essa definição revela uma compreensão ampliada de currículo, que ultrapassa a concepção restrita de seleção de conteúdos ou competências e o

compreende como itinerário formativo intencional, marcado por experiências, processos de discernimento e construção de sentido. Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de currículo como espaço de constituição humana, defendida nos capítulos anteriores, especialmente quando se reconhece que aprender envolve integrar saber, experiência e responsabilidade ética.

Do ponto de vista histórico-institucional, é relevante destacar que o MAFII emerge no interior de um movimento mais amplo de qualificação da gestão e das práticas pedagógicas nas Unidades Educativas da RJE. O documento explicita que, em 2018, durante o Encontro das Equipes Diretivas da Rede, algumas unidades apresentaram as primeiras versões de seus Mapas de Aprendizagem, como desdobramento de processos de autoavaliação vinculados ao Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), implantado a partir da FLACSI (Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus). Nesse contexto, a construção de mapas de aprendizagem foi compreendida como um plano de melhoria orientado à explicitação das intencionalidades formativas, dos meios pedagógicos e das evidências do desenvolvimento dos estudantes nas dimensões cognitiva, espiritual-religiosa e socioafetiva

A consolidação desse movimento se fortalece, posteriormente, com o trabalho de um Grupo de Trabalho (GT) Inovação Pedagógica da RJE, responsável pela elaboração do documento *“Diretrizes para construção, atualização e implantação”* do MAFII nas Unidades Educativas, publicado em 2025. O texto registra que tal produção se insere na continuidade de iniciativas da Rede voltadas à inovação pedagógica, especialmente após o II Congresso da RJE e VII Congresso Inaciano de Educação, realizado em agosto de 2024, ocasião em que foi entregue às unidades o documento *“Inovação Pedagógica: contexto e proposta da Rede Jesuíta de Educação Básica”*. Assim, o MAFII não surge como proposta isolada, mas como parte de um processo orgânico de reflexão institucional sobre identidade educativa, excelência humana e inovação pedagógica no interior da tradição inaciana.

No que se refere à autoria institucional, o documento esclarece que sua elaboração foi conduzida pelo GT Inovação Pedagógica da RJE, composto por educadores de diferentes Unidades Educativas e áreas vinculadas às dimensões estruturantes do mapa. O texto registra, ainda, a participação inicial do Pe. Luiz

Fernando Klein, SJ, e a coordenação da Profa. Dra. Ana Maria Bastos Loureiro, assessora pedagógica da RJE. A composição evidencia o caráter colaborativo do processo e reforça o entendimento de que o MAFII se configura como expressão de uma construção coletiva, situada e corresponsável, e não como imposição meramente normativa.

Compreendido como macro-orientador curricular, o MAFII assume como finalidade referendar e integrar projetos, planejamentos e práticas pedagógicas, garantindo coerência entre identidade institucional e percurso formativo do estudante. O documento explicita que o mapa se apresenta como referência para um currículo fundamentado nos princípios e valores da educação jesuítica, voltado para a Formação Humanística Cristã Integral, conferindo sentido aos conteúdos ministrados e favorecendo uma leitura mais orgânica do tempo e do espaço escolar (RJE, 2025, p. 2). Nesse horizonte, o MAFII se orienta para a formação de estudantes capazes de se tornarem “pessoas competentes, conscientes, compassivas, criativas e comprometidas” (RJE, 2025, p. 3), categorias clássicas da tradição educativa inaciana que, aqui, ganham densidade curricular e operatividade pedagógica.

#### *4.2.1. Fundamentos antropológicos e pedagógicos do MAFII*

O MAFII está fundamentado em uma antropologia que reconhece a complexidade da condição humana e a necessidade de uma formação que contemple a pessoa em sua totalidade. O documento afirma explicitamente que a educação inaciana visa formar “pessoas competentes, conscientes, compassivas, criativas e comprometidas” (RJE, 2025, p. 3), retomando categorias clássicas da tradição educativa da Companhia de Jesus e conferindo-lhes operacionalidade pedagógica.

Essa intencionalidade formativa converge com o conceito de humanismo adotado nesta dissertação, segundo o qual o ser humano é portador de dignidade intrínseca, dotado de racionalidade, liberdade, interioridade e abertura ao outro e ao transcendente, realizando-se plenamente no contexto da vida comunitária e do compromisso com o bem comum. O MAFII, nesse sentido, pode ser compreendido como um esforço institucional de concretizar esse humanismo no plano curricular, evitando tanto reducionismos tecnicistas quanto abordagens confessionais restritivas.

Do ponto de vista pedagógico, o MAFII rompe com modelos curriculares fragmentados ao propor a articulação orgânica de aprendizagens ao longo do percurso escolar. O documento destaca que as dimensões da formação integral “se apresentam de maneira orgânica numa ampla rede de aprendizagens integrais e integradoras que se complementam” (RJE, 2025, p. 3). Essa formulação é particularmente relevante para a proposta de uma pedagogia da profundidade, pois reconhece que a formação humana não se dá por adição de componentes, mas pela integração significativa das experiências educativas.

Além disso, ao recusar a compreensão do MAFII como mera ferramenta ou método, o documento reafirma seu estatuto de horizonte formativo, no qual as experiências acadêmicas, sociais e espirituais se iluminam mutuamente, orientando a aprendizagem não apenas para o “saber” e o “saber fazer”, mas também para o “saber ser” e o “saber conviver” (RJE, 2025). Essa perspectiva sustenta uma concepção de currículo como mediação de sentido e de constituição do sujeito, aspecto central na crítica, desenvolvida nos capítulos anteriores, à fragmentação curricular e ao esvaziamento de sentido na educação contemporânea.

#### *4.2.2. A integração das dimensões cognitiva, espiritual-religiosa e socioafetiva para além do confessional*

Um dos aspectos centrais do MAFII é a explicitação das três dimensões estruturantes do processo educativo — cognitiva, espiritual-religiosa e socioafetiva — concebidas de forma relacional e não hierárquica. Essa opção metodológica representa um avanço em relação a currículos que tendem a subordinar as dimensões ética, afetiva e espiritual à lógica do desempenho cognitivo.

A dimensão cognitiva é compreendida para além da aquisição de conteúdos, envolvendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise, da criatividade e da apropriação significativa do conhecimento. Essa concepção se aproxima da pedagogia da profundidade ao enfatizar a compreensão, a reflexão e a relação entre saberes, em oposição à mera reprodução de informações.

A dimensão socioafetiva, por sua vez, abrange o desenvolvimento da empatia, da convivência, da autorregulação emocional e da responsabilidade social. Ao integrá-

la explicitamente ao currículo, o MAFII reconhece que a aprendizagem é um processo relacional, no qual vínculos, afetos e experiências compartilhadas desempenham papel fundamental. Essa dimensão dialoga diretamente com a formação ética e com o compromisso social defendidos na pedagogia da profundidade.

A dimensão espiritual-religiosa ocupa lugar estratégico no documento. Longe de ser tratada como conteúdo isolado ou restrito às atividades pastorais, ela é apresentada como dimensão transversal que “perpassa todos os aspectos do processo educativo” (RJE, 2025, p. 22). Essa abordagem reforça a distinção, estabelecida no Capítulo 3 desta dissertação, entre dimensão espiritual e noção de “inteligência espiritual”, evitando reduções psicologizantes ou biologizantes e preservando o caráter antropológico, ético e existencial da espiritualidade.

Ao compreender a espiritualidade como dimensão que contribui para a construção de sentido, o discernimento existencial e a abertura à transcendência, o MAFII aproxima-se da proposta de uma pedagogia da profundidade, na medida em que recoloca o sentido no centro do processo educativo e reconhece a interioridade como elemento constitutivo da formação humana.

Embora esteja enraizado na tradição inaciana, o MAFII apresenta potencial para dialogar com contextos educativos marcados pela pluralidade religiosa e cultural. O documento enfatiza que a formação espiritual-religiosa deve promover o respeito à diversidade, o diálogo inter-religioso e a abertura ao outro, evitando práticas excludentes ou proselitistas.

Essa orientação é particularmente relevante no contexto da educação básica contemporânea, marcada por múltiplas pertencas identitárias e por um crescente distanciamento institucional das tradições religiosas. Ao compreender a espiritualidade como dimensão antropológica e não apenas confessional, o MAFII cria condições para que a dimensão espiritual seja integrada ao currículo de forma inclusiva, dialogal e respeitosa da pluralidade.

Nesse sentido, o MAFII pode ser lido como uma tentativa de superar fronteiras confessionais sem abdicar de uma identidade educativa clara. Tal equilíbrio responde diretamente aos desafios analisados nos capítulos anteriores, nos quais se

argumentou que a exclusão da dimensão espiritual empobrece a formação humana, mas sua redução a práticas confessionais restritivas compromete a abertura e a pluralidade necessárias à escola contemporânea.

#### *4.2.3. O MAFII como expressão concreta de uma pedagogia da profundidade*

Apesar de suas potencialidades, o MAFII não está isento de limites e desafios. O próprio documento reconhece que sua implantação exige processos sistemáticos, apropriação institucional, inserção nos planejamentos docentes e construção de indicadores para acompanhamento e avaliação, de modo que o mapa se integre efetivamente ao cotidiano escolar (RJE, 2025). Desse modo, há o risco de que, sem mediações concretas e continuidade formativa, o MAFII permaneça em nível declarativo, sem impacto significativo nas práticas pedagógicas cotidianas.

No contexto da unidade de educação básica investigada nesta dissertação, observa-se que o MAFII oferece um referencial consistente para alinhar projetos, planejamentos e práticas, especialmente ao favorecer o diálogo entre áreas e segmentos. Contudo, sua eficácia como instrumento transformador depende da capacidade da escola de assumir o mapa como eixo estruturante do currículo, e não apenas como documento institucional de conformidade.

Isso implica revisar tempos escolares, formas de avaliação, práticas didáticas e processos formativos à luz das três dimensões propostas. A pedagogia da profundidade oferece, nesse ponto, um critério interpretativo importante: o MAFII só se realiza plenamente quando contribui para processos educativos que favoreçam interioridade, reflexão, sentido e compromisso ético, e não apenas para o cumprimento de metas ou indicadores.

Compreendido a partir da proposta desenvolvida neste capítulo, o MAFII pode ser interpretado como uma expressão concreta de uma pedagogia da profundidade no contexto da Rede Jesuíta de Educação. Ao articular formação integral, discernimento, espiritualidade e compromisso social, o documento oferece um caminho possível para traduzir princípios antropológicos e ético-existenciais em práticas pedagógicas estruturadas.

O MAFII não resolve, por si só, as tensões e desafios da educação contemporânea. No entanto, ao propor uma integração orgânica das dimensões formativas e ao recolocar o sentido no centro do currículo, ele se apresenta como mediação relevante entre o ideal humanista e a prática escolar. Sua efetividade depende, em última instância, da disposição institucional para assumir a profundidade como critério pedagógico e não apenas como discurso.

Em síntese, este capítulo procurou oferecer uma leitura conclusiva e prospectiva da dissertação, articulando a crítica à superficialidade educacional com a proposição de uma pedagogia da profundidade e com a análise do MAFII como mediação curricular concreta. Ao recolocar o sentido, a interioridade e a responsabilidade ética no centro da formação, a pedagogia da profundidade reafirma a educação como prática humanizadora, capaz de responder aos desafios do século XXI sem abdicar da dignidade e da complexidade do humano.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar a dimensão espiritual como parte constitutiva da formação integral e como horizonte para a configuração de um currículo humanista na educação básica. Ao longo do percurso teórico e analítico desenvolvido, buscou-se responder a uma inquietação central: de que modo a educação contemporânea pode recuperar densidade humanista e sentido formativo em um contexto marcado pela fragmentação curricular, pela hegemonia de racionalidades tecnicistas e pela redução da experiência educativa a lógicas de desempenho, mensuração e funcionalidade?

Os capítulos que compõem este trabalho permitiram evidenciar que a crise educacional contemporânea não se restringe a aspectos metodológicos, organizacionais ou institucionais, mas expressa uma crise mais profunda de sentido, vinculada ao enfraquecimento das referências antropológicas e humanistas que historicamente sustentaram a ação pedagógica. A análise da crise do humanismo, inspirada sobretudo em Bernard Charlot (2020) revelou que a escola corre o risco de tornar-se um espaço esvaziado de significação, no qual aprender se reduz à aquisição instrumental de competências desvinculadas da construção de sentido, da ética e da responsabilidade social.

Nesse cenário, a formação integral emergiu, no segundo capítulo, como possibilidade teórico-pedagógica de superação desse vazio. Contudo, o estudo demonstrou que a noção de formação integral só se sustenta de modo consistente quando reconhece a complexidade da condição humana e integra, de forma articulada, as dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, estética e espiritual. Sem essa integração, a formação integral corre o risco de converter-se em discurso retórico ou em mera ampliação funcional do currículo, sem impacto real na constituição do sujeito.

Foi precisamente nesse ponto que a dimensão espiritual se apresentou como elemento decisivo da investigação. O terceiro capítulo aprofundou sua fundamentação conceitual, distinguindo cuidadosamente espiritualidade, religiosidade e espírito, a partir de referenciais da antropologia filosófica, das ciências da religião e da filosofia contemporânea. Demonstrou-se que a espiritualidade, compreendida em chave

antropológica e não estritamente confessional, refere-se à capacidade humana de interioridade, de busca de sentido, de abertura à alteridade e à transcendência, e de orientação ética da existência. Trata-se, portanto, de uma dimensão estrutural da experiência humana, e não de um acréscimo opcional ou de uma habilidade específica.

Nesse percurso, a dissertação realizou uma crítica epistemológica rigorosa ao conceito de “inteligência espiritual”, amplamente difundido em determinados discursos educacionais contemporâneos. A análise das propostas de Torralba (2014) e Zohar & Marshall (2004), em diálogo com contribuições da neurociência e da filosofia da mente, evidenciou que tal conceito carece de sustentação teórica e empírica consistente. Ao tentar legitimar a espiritualidade por meio da lógica cognitivista das inteligências, incorre-se em reducionismos psicologizantes e biologizantes, além de submeter uma dimensão existencial profunda a critérios de mensuração, desempenho e funcionalidade incompatíveis com sua natureza.

A crítica à inteligência espiritual não teve, neste trabalho, um caráter meramente negativo. Ao contrário, ela permitiu clarificar com maior precisão o estatuto epistemológico da dimensão espiritual e reafirmá-la como categoria antropológica, ética e curricular. A espiritualidade, tal como defendida nesta pesquisa, não se localiza em uma “gaveta” do cérebro, nem se expressa como competência específica e mensurável, mas manifesta-se na capacidade humana de atribuir sentido à experiência, de assumir responsabilidade pelo outro e de situar-se no mundo de forma ética e reflexiva.

O diálogo com a neurociência, desenvolvido ainda no terceiro capítulo, contribuiu para delimitar com maior rigor os alcances e limites desse campo em relação à espiritualidade. As pesquisas em neuroimagem e os estudos sobre empatia, contemplação e estados de consciência demonstram que experiências espirituais possuem correlatos neurais, mas não podem ser explicadas ou reduzidas a eles. Conceitos como o *hard problem of consciousness* e o *explanatory gap* (cf. apartado 3.4.2 desta dissertação) reforçam a impossibilidade de uma explicação estritamente neurobiológica da experiência subjetiva e do sentido, preservando o estatuto irreduzível da espiritualidade como dimensão fenomenológica e existencial.

A partir desse conjunto de análises, o quarto capítulo apresentou a proposta de uma pedagogia da profundidade como síntese e desdobramento dos argumentos construídos ao longo da dissertação. A pedagogia da profundidade foi concebida como uma orientação formativa que se contrapõe às lógicas do raso, do superficial e do imediato, não em oposição à racionalidade ou à clareza, mas à redução da educação ao utilitário e ao mensurável. Profundidade, nesse contexto, foi compreendida como busca de sentido, permanência reflexiva, atenção, interioridade e abertura à complexidade da realidade.

Essa concepção de pedagogia mostrou-se particularmente fecunda ao articular autoconhecimento, responsabilidade ética, compromisso social e planetário, contemplação, esperança e superação do medo. O diálogo com Byung-Chul Han (2010) evidenciou que a recuperação da contemplação e da atenção profunda não constitui uma fuga do mundo, mas condição para uma presença ética e crítica na realidade contemporânea. Em tempos de aceleração, hipereposição e exaustão, educar em profundidade revela-se uma exigência antropológica e civilizatória.

O último movimento da dissertação consistiu na análise do MAFII – Mapa de Aprendizagens da Formação Inaciana Integral – como mediação curricular concreta capaz de operacionalizar, no cotidiano escolar, muitos dos princípios discutidos teoricamente. O MAFII foi analisado criticamente enquanto documento orientador que busca integrar as dimensões cognitiva, espiritual e socioemocional, superando a fragmentação curricular e oferecendo um horizonte formativo coerente com a tradição humanista inaciana.

A análise revelou que o MAFII apresenta potencial significativo para viabilizar a presença da dimensão espiritual no currículo da educação básica de modo transversal, não reducionista e não exclusivamente confessional. Ao compreender a espiritualidade como dimensão que atravessa toda a experiência educativa, o documento evita tanto o tecnicismo quanto o proselitismo, abrindo-se à pluralidade e ao diálogo. Contudo, o estudo também evidenciou que sua efetividade depende de condições institucionais concretas, como a formação continuada de educadores, a coerência entre discurso e prática, a reorganização dos tempos escolares e a revisão das formas de avaliação.

À luz do percurso desenvolvido, pode-se afirmar que a hipótese inicial desta pesquisa foi confirmada: a integração da dimensão espiritual, compreendida antropológicamente, contribui de modo decisivo para a construção de um currículo mais humanizador, capaz de articular conhecimento, sentido, ética e responsabilidade social. Essa integração não apenas é possível, como se revela necessária diante dos desafios éticos, sociais e civilizatórios do século XXI.

Como contribuição teórica, esta dissertação oferece um aprofundamento conceitual da dimensão espiritual no campo educacional, distinguindo-a criticamente de noções reducionistas e situando-a no interior de uma tradição humanista renovada. Como contribuição pedagógica, propõe a pedagogia da profundidade como chave interpretativa e formativa para repensar o currículo e as práticas educativas. Como contribuição prática, apresenta o MAFII como uma experiência institucional concreta que aponta caminhos possíveis para a efetivação da formação integral.

Por fim, reconhece-se que este trabalho não esgota o tema investigado. Ao contrário, abre possibilidades para pesquisas futuras, especialmente de natureza empírica, que analisem de modo mais sistemático a implementação da dimensão espiritual no currículo, os impactos da pedagogia da profundidade na aprendizagem e na convivência escolar, e os desafios da formação docente para esse horizonte formativo. Em um tempo marcado por crises múltiplas, reafirmar a educação como espaço de sentido, interioridade, responsabilidade e esperança não é apenas uma opção pedagógica, mas um compromisso ético com a dignidade humana e com o futuro comum.

## BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**: Homo sacer, IV, 2. Tradução: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

ANTUNES, Roque Rodrigues; SILVA, Ana Paula. Inteligência Espiritual – um bem educativo. **EduSer**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/62>. Acesso em: 25 ago.2025.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas Culturais e Educação**. Nova York: Teachers College Press, 1996.

AZEVEDO, Fernando. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

**BÍBLIA DE JERUSALÉM**. Nova edição revisada e ampliada. São Paulo: Paulus, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.640**, de 31 de julho de 2023. Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-cursos-da-saude/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação integral em tempo integral**. Brasília: MEC/CNE, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: documento orientador– adesão- versão I. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 25, n. 50, 6 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9417>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**. Brasília, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?**: uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

COELHO, Gustavo Henrique de Freitas; LIMA, Arthur Falco de; HORTA, Oscar. O que é o especismo? **Ethica – An International Journal for Moral Philosophy**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 16 ago. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/80645>. Acesso em: 21 ago. 2025.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera; DE PAULA, Jorge Luiz; CHESINI, Claudia (org.). **Dicionário do Pacto Educativo Global**: Diccionario del Pacto Educativo Global. Brasília: ANEC, 2021.

EDUARDO DE SOUZA PINTO, Luiz; ALEXANDRE BARBOSA, Jorge. A crise ecológica global e a superação do pensamento antropocêntrico. **Revista Poiesis**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/view/4782>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser**: a educação sobre o futuro. Paris: UNESCO; São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**. Sobre o cuidado da casa comum [LS]. São Paulo: Paulinas, 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. Educação Cidadã, v. 4. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GÓMEZ VILLALBA, Isabel. **Educação e inteligência espiritual**: Estudo sobre a inclusão da espiritualidade na construção do currículo escolar. Editora WAK. 2011.

GUIMARÃES, Joaquim; SOUZA, Robson Savio Reis; ALVES, Claudemir Francisco; PENZIM, Adriana Maria Brandão. **O Novo Humanismo**: Paradigmas Civilizatórios para o Século XXI a partir do Papa Francisco. São Paulo: Paulus, 2022. p. 101-134.

HAMMES, Erico João. Transumanismo e pós-humanismo: uma aproximação ético-teológica. **Perspectiva Teológica**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 431, 2018. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/4068>. Acesso em: 07 jul. 2025.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **A sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA VAZ, Henrique C. **Antropologia filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Antropologia filosófica 2**. São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. Humanismo hoje: tradição e missão. **Síntese**, v. 28, n.91, p. 157-168. 2001.

MARCHESINI, Roberto. **O pós-humanismo como ato de amor e hospitalidade**. IHU online, São Leopoldo, n. 200, 2006. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/494-roberto-marchesini-1>. Acesso em: 11 jul. 2025.

MOLL, Jaqueline. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In: SPIGOLON, N.; MODESTO, C.; MAZZA, D.; FERRAZ, E. **Educação integral: Movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-integral>. Acessado em 14 jul.2025.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.

MORI, Geraldo L. de. Disrupturas na educação para a formação de um humanismo nascente. In: GUIMARÃES, J.; SOUZA, R.; ALVES, C.; PENZIM, A. **O Novo Humanismo: Paradigmas Civilizatórios para o Século XXI a partir do Papa Francisco**. São Paulo: Paulus, 2022. p. 101-134.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 11-28). Dom Quixote, 1999.

\_\_\_\_\_. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PANASIEWICZ, Roberlei. As múltiplas dimensões do ser humano. In: BAPTISTA, P. Agostinho N.; SANCHEZ, Wagner Lopes. **Teologia e sociedade: relações, dimensões e valores éticos**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 15-28.

PARÁISO, Marlucy Alves (2004). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos De Pesquisa**, 34 (122), p. 283–303, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PERES, Júlio. F. P.; NEWBERG, Andrew. Neuroimagem e mediunidade: uma promissora linha de pesquisa. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, v. 40, n. 6, p. 225–232, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/QNKXDgcXdW9RV6ZNPSjzs6b/?format=html&lang=pt>. Acessado em: 18 ago. 2025

PRADO GODOY, Hermínia. **Educação e espiritualidade: Uma proposta interdisciplinar**. Editora Universitária Leopoldianum, 2009.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. Uma breve narrativa sobre o humanismo. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 10–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/28553>. Acesso em: 07 jul. 2025.

RJE, **Mapa de Aprendizagem de Formação Inaciana Integral (MAFII)**: Diretrizes para construção e implantação nas Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação. RJE: Rio de Janeiro, 2025.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Um “novo humanismo” na educação:** significados e implicações. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 124-132, maio/agosto, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644455005>. Acesso em: 07 jul. 2025.

RODRIGUES, Adriège Matias; COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo; SILVA RODRIGUES, Ana Cláudia da. Educação sob a égide do neoliberalismo: Projeto de Vida e a fragilização da formação integral. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 106-122, 2025. Acessado em? 14 jul. 2025.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alípio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 207–231, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte? Autêntica, 2005.

SOUZA PINTO, Luiz Eduardo de; BARBOSA, Jorge Alexandre. A crise ecológica global e a superação do pensamento antropocêntrico. **Revista Poiesis**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/view/4782>. Acesso em: 18 ago. 2025.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 2003.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida: Pedagogia e espiritualidade**. 3. ed. São Paulo, Editora Reflexão, 2012.

TASSINARI, Márcia Alves; DURANGE, Wagner Teixeira. Experiência empática: da neurociência à espiritualidade. **Rev. abordagem Gestalt**. Goiânia, v. 20, n. 1, p. 53-60, jun. 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180968672014000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180968672014000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em :25 ago. 2025.

TORRALBA, Frances. **Inteligencia espiritual para niños**, Plataforma Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Inteligência espiritual: Princípios e práticas**. Edições Loyola, 2014.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Edição brasileira. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2022.

USARSKI, Frank; TEIXEIRA, Alfredo; PASSOS, João Décio (orgs.). **Dicionário de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas; Loyola; Paulus, 2022.

VALENZUELA, Andrés Palma; DAMIÃO, Maria Helena. Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 2, p. p.11–33, 10 ago 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9527>. Acesso em: 09 jul 2025.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190–202, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ZOHAR, Danah & MARSHAL, Ian. **Spiritual intelligence**: The ultimate intelligence. Bloomsbury Publishing, 2004.