



rumo ao centenário

É com entusiasmo e orgulho que apresentamos **“Saberes em Movimento: boas práticas no Colégio São Francisco Xavier”**, uma obra que traduz a essência do compromisso da Rede Jesuíta de Educação com a excelência acadêmica e a formação integral. Este livro é um mosaico de experiências que refletem o dinamismo, a inovação e a espiritualidade que permeiam a caminhada educativa do Colégio São Francisco Xavier, localizado em São Paulo.

Ao longo destas páginas, você encontrará relatos inspiradores sobre o uso de metodologias ativas, a promoção de uma educação sustentável e a vivência da espiritualidade no cotidiano escolar. Cada prática relatada demonstra como o Colégio São Francisco Xavier coloca em movimento não apenas saberes, mas também corações, gerando impacto na comunidade escolar e além dela.

“Saberes em Movimento” é, antes de tudo, um testemunho do que significa educar com propósito, paixão e fé no futuro. Que cada leitor se sinta tocado por essa jornada educativa e convidado a somar esforços na missão de transformar o mundo por meio da educação.



COLÉGIO  
SÃO FRANCISCO XAVIER



Rede Jesuíta de Educação



# Saberes em Movimento <sup>2</sup>

*Boas práticas no Colégio  
São Francisco Xavier*

*Org: Ir. Jorge Luiz de Paula, SJ*

 **Edições Loyola**  
Jesuitas





# Saberes em movimento<sub>2</sub>

*Boas práticas no Colégio  
São Francisco Xavier*





COLÉGIO  
SÃO FRANCISCO XAVIER



Rede Jesuíta  
de Educação



**Saberes em Movimento:** boas práticas  
no Colégio São Francisco Xavier



Edições Loyola

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saberes em movimento : boas práticas no Colégio São Francisco Xavier / org. Ir. Jorge Luiz de Paula, SJ. -- São Paulo : Edições Loyola, 2026.

Bibliografia.  
ISBN 978-65-5504-528-4

1. Educação 2. Jesuítas - Educação 3. Práticas educacionais I. Paula, Jorge Luiz de.

26-359767.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71  
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

**Direção-Geral:** Irmão Jorge Luiz de Paula, SJ  
**Direção Acadêmica:** Prof<sup>a</sup>. Denise Krein  
**Direção Administrativa:** Tiago Agostinho  
**Coordenação Editorial:** Irmão Jorge Luiz de Paula, SJ  
Tiago Agostinho  
**Arte da capa:** Fernanda Pardo de Almeida  
**Diagramação:** Desígnios Editoriais  
**Revisão de texto:** Prof<sup>a</sup>. Denise Krein  
Tiago Agostinho  
**Pré-impressão e impressão:** Edições Loyola

A revisão do texto desta obra é de total responsabilidade de seu autor.



COLÉGIO  
SÃO FRANCISCO XAVIER



Rede Jesuíta  
de Educação

**Colégio São Francisco Xavier**  
Rua Vicente da Costa, nº 39 – Ipiranga  
04266-010 São Paulo, SP  
T 55 11 3013-0320  
[www.sanfra.g12.br](http://www.sanfra.g12.br)

**Edições Loyola Jesuítas**  
Rua 1822 nº 341 – Ipiranga  
04216-000 São Paulo, SP  
T 55 11 3385 8500/8501, 2063 4275  
[editorial@loyola.com.br](mailto:editorial@loyola.com.br)  
[vendas@loyola.com.br](mailto:vendas@loyola.com.br)  
[www.loyola.com.br](http://www.loyola.com.br)

*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.*

ISBN 978-65-5504-528-4

© EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2026

## Sumário

Mensagem .....	7
O Saber que nos Move .....	9
Saberes sempre em movimento .....	10
Saberes na educação jesuíta .....	11
1 Fermento na massa: a pastoralidade como eixo estruturante da identidade do sanfra .....	13
2 A psicologia educacional sob o olhar da pedagogia inaciana: contribuições da psicologia no Colégio São Francisco Xavier .....	30
3 Rubricas avaliativas em projetos interdisciplinares: contribuições para a redução da subjetividade na avaliação da aprendizagem .....	49
4 Imigração e desigualdade social no bairro do Ipiranga: um relato de experiência interdisciplinar .....	73
5 A persistência do brincar: um convite à reinvenção da aprendizagem na jornada escolar .....	88
6 Desenvolvimento da formação integral através do acompanhamento socioemocional de crianças do 2º ano do ensino fundamental.....	109

7	Gestão de pessoas como forma de ser <i>Magis</i> no sanfra	126
8	Família e escola: parceria que fortalece a educação no Colégio São Francisco Xavier .....	133
9	Educação jesuíta no Brasil: um estudo sobre o Colégio São Francisco Xavier – São Paulo .....	147

## Mensagem

**A** Rede Jesuíta de Educação Básica e o Colégio São Francisco Xavier têm o prazer e a alegria de entregar à comunidade educativa do colégio e às demais Unidades Educativas da RJE a segunda edição do livro *‘Saberes em movimento: boas práticas no Colégio São Francisco Xavier’*.

O movimento que inspira essas obras demonstra, por meio da apresentação de ricas práticas, o compromisso do SANFRA com a qualidade de seus processos educativos, que expressam a excelência humana na formação integral de seus estudantes, marca genuína da educação inaciana.

Esse importante documento contempla, nas práticas apresentadas nos diversos artigos escritos pelos educadores, diretrizes de nosso Projeto Educativo Comum – PEC, a atualização curricular, a expressão da identidade inaciana e a constatação da centralidade da pessoa no processo educativo, que se revelam na realidade do cotidiano escolar.

Nesse sentido, consta no PEC e em todos demais documentos educativos da Companhia de Jesus que o objetivo maior de nossa educação é a formação da pessoa em todas as suas dimensões, uma formação integral e integradora, na qual todas as potencialidades da pessoa humana estão contempladas, como consta também no documento Mapa de Aprendizagem de Formação Inaciana Integral – MAFII, em que se integram as dimensões cognitiva, espiritual-religiosa e socioafetiva. E este livro espelha essa formação nos diversos registros aqui apresentados.

Esta segunda edição objetiva, ao reunir as boas práticas pedagógicas do colégio, dar a elas visibilidade e valorização, ampliar a

participação de outros atores escolares e evidenciar o compromisso com a aprendizagem integral, a inovação e a excelência.

Contemplar outras temáticas e outros setores que, direta ou indiretamente, incidem sobre a qualidade pedagógica da instituição, revela sua maturidade e competência estratégica. A partir de suas lideranças, evidenciar as diversas relações que se estabelecem no colégio e os processos organizacionais que lhes dão sustentação, além de abordar questões educacionais desafiadoras como a avaliação, demonstram a seriedade das pesquisas e análises realizadas.

A partilha de experiência, assim como o exercício da aprendizagem de e com os outros têm sido um desejo manifesto por vários educadores da RJE. E o SANFRA nos apresenta essa possibilidade, primeiramente respondendo a esse anseio internamente e, em decorrência, a outros das demais Unidades da Rede.

Esta, como outras produções oriundas da RJE e de suas escolas e de seus colégios almejam alcançar formativamente não somente nossos educadores, mas ir além, contribuindo para a formação de outros educadores em ambientes educacionais confessionais e não confessionais. O carisma inaciano, a riqueza dos documentos educativos da Companhia de Jesus e, principalmente o que emerge das experiências vividas à luz desse carisma e que constituem aprendizagens significativas, têm potencial de contribuir para a educação de nosso país.

Parabéns, Colégio São Francisco Xavier, por mais essa obra. Parabéns, lideranças e demais educadores dessa importante Unidade da RJE.

Profa. Dra. Ana Maria Loureiro  
Assessora Pedagógica da RJE

## O Saber que nos Move

No Colégio São Francisco Xavier, o saber não é apenas conteúdo transmitido, mas experiência vivida, partilhada e transformadora. O *Saberes em Movimento 2* expressa aquilo que acreditamos profundamente: o conhecimento ganha sentido quando está em diálogo com a realidade, com a vida e com o compromisso de formar pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas.

No Sanfra, aprender é colocar-se em movimento. É permitir que a curiosidade conduza à investigação, que a reflexão leve à ação e que cada descoberta amplie horizontes humanos, acadêmicos e espirituais. O saber aqui é construção coletiva, fruto do encontro entre educadores e estudantes que, juntos, tecem caminhos de sentido e responsabilidade.

Fiel à tradição educativa da Rede Jesuíta de Educação, o Colégio São Francisco Xavier compreende que o conhecimento não se encerra na sala de aula. Ele se projeta na vida, inspira escolhas, fortalece valores e impulsiona a transformação social. Por isso, cada página deste livro carrega não apenas aprendizagens, mas também histórias, esforços, criatividade e dedicação.

Que o *Saberes em Movimento 2* continue sendo sinal de uma educação que integra razão e sensibilidade, ciência e ética, fé e justiça. Que o saber, vivido no cotidiano do Sanfra, siga formando sujeitos capazes de ler o mundo com profundidade e agir nele com esperança.

Saber é mover-se. Saber é transformar. Saber é construir o futuro.

Prof. Dr. Ir Jorge Luiz de Paula, SJ  
Diretor Geral do Colégio São Francisco Xavier

## Saberes sempre em movimento

O saber nunca é estático. Ele nasce da experiência, se transforma no encontro com o outro e ganha novos sentidos à medida que é partilhado. Assim como o conhecimento, o SANFRA também se constrói em movimento: há 98 anos, caminha, aprende, revisita práticas, ressignifica escolhas e reafirma, a cada tempo, seu compromisso com uma educação viva, crítica e profundamente humana.

A série de livros Saberes em Movimento que chega em sua segunda obra expressa exatamente esse modo de ser e educar. Valoriza o saber que emerge do cotidiano escolar, das práticas docentes, da escuta atenta, do diálogo, do trabalho das equipes não docentes e da reflexão permanente sobre a educação. Trata-se de uma formação que não se encerra em conteúdos, mas se abre à experiência, ao discernimento e à ação, marcas de uma tradição educativa inspirada na pedagogia inaciana.

Que as práticas aqui partilhadas possam inspirar educadores, escolas e comunidades, tornando-se sementes de novas iniciativas e referências para outros contextos educativos. Que permaneçam como expressão de uma rotina formativa consciente, própria de um colégio jesuíta que educa com e para os demais, formando sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade.

Seguimos em movimento, sempre juntos, porque aprender é caminhar!

Prof. Ms. Tiago Agostinho  
Diretor Administrativo do Colégio São Francisco Xavier

## Saberes na educação jesuíta

**E**ste livro nasce do desejo de tornar visível aquilo que sustenta, cotidianamente, a missão educativa de um colégio jesuíta: o trabalho comprometido, articulado e profundamente humano de suas diferentes equipes. Mais do que registrar práticas, estas páginas revelam concepções, valores e intencionalidades que orientam a formação integral de nossos estudantes.

Fiel à tradição pedagógica inaugurada por Inácio de Loyola e desenvolvida ao longo da história da Companhia de Jesus, o colégio compreende a educação como um processo que ultrapassa a transmissão de conhecimento acadêmico. Educar, na perspectiva inaciana, é formar pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas com a transformação da realidade. É promover o desenvolvimento intelectual, afetivo, social, espiritual e ético, reconhecendo cada estudante em sua individualidade e potencial.

Nesse horizonte, o trabalho das equipes pedagógicas, administrativas, de orientação, pastoral e de apoio não se realiza de forma isolada. Ao contrário, constitui uma rede de cuidado e corresponsabilidade que sustenta o cotidiano escolar e torna possível a realização do projeto pedagógico. Cada setor, a seu modo, contribui para a construção de um ambiente formativo que valoriza o diálogo, o respeito, a justiça e o compromisso com o bem comum.

Ao apresentar as experiências, reflexões e práticas dessas equipes, este livro reafirma a convicção de que a formação humana e ética exige intencionalidade, escuta, discernimento e ação coerente. Trata-se de um trabalho que se constrói na colaboração, na constante avaliação dos caminhos percorridos e na abertura aos desafios do nosso tempo.

Que esta obra seja, portanto, não apenas um registro institucional, mas também um convite à partilha, à inspiração e ao aprofundamento da missão educativa jesuíta: formar sujeitos responsáveis, críticos e solidários, capazes de agir com liberdade e compromisso na sociedade que ajudam a construir.

Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Denise Krein  
Diretora Acadêmica do Colégio São Francisco Xavier

# Fermento na massa: a pastoralidade como eixo estruturante da identidade do sanfra

Camila Nunes de Barros<sup>1</sup>  
Carla Alves dos Santos Felício<sup>2</sup>  
Francisco Antonio Crisóstomo de Oliveira<sup>3</sup>  
Marcos Jorge Nunes Mendonça<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo discute a ressignificação da identidade da escola católica contemporânea, propondo a transição do modelo tradicional de “Pastoral Escolar” enquanto setor para o conceito de “Escola em Pastoral” enquanto identidade transversal, tendo como estudo de caso o Colégio São Francisco Xavier (SANFRA). Fundamentado nos

1. Pedagoga pela Universidade Cruzeiro do Sul, com pós-graduação em Gestão Escolar (UNICID) e formação em Teologia pelo Centro de Pastoral São José – Belém. Atua como Assistente de Pastoral no SANFRA. E-mail: nunes.camila@sanfra.g12.br

2. Teóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-graduada em Ensino Religioso e Formação Cristã e Espiritualidade Inaciana pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Atualmente cursa a Especialização em Pastoralidade e Evangelização nos Ambientes Educacionais pela Universidade Franciscana (UFN). Atua como Agente de Pastoral para a Iniciação à Vida Cristã no SANFRA. E-mail: carla.felicio@sanfra.g12.br.

3. Cientista Social (bacharel e licenciado) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta (FAJE) de Belo Horizonte/MG e em Espiritualidade e Ética pela Faculdade Vicentina de Curitiba/PR. Entre 2011 e 2014 foi Secretário Nacional da Pastoral da Juventude (CNBB) e membro da Ampliada Nacional das CEBs entre 2010 e 2018. Foi assessor/formador do IPAR (Instituto de Pastoral Regional) da CNBB Norte 2 (AP e PA) entre 2016 e 2018. Compôs a Equipe de Comunicação e Articulação da Coordenação Nacional da Pastoral da Criança entre 2018 e 2021 e a Comissão Regional de Assessores da PJ Sul 2. Atua como Coordenador de Formação Cristã e Pastoral no SANFRA. E-mail: francisco.coliveira@sanfra.g12.br

4. Jornalista com MBA em Administração Estratégica e Inteligência de Mercado, licenciado em História pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e em Letras-Português pelo Centro Universitário Católico Ítalo brasileiro (ÍTALO). Atua como Agente de Pastoral para o EFAI no SANFRA. E-mail: mendonca.marcos@sanfra.g12.br

documentos da Rede Jesuíta de Educação (RJE), nas Linhas de Ação Pastoral da ANEC (2025-2030) e no magistério eclesial recente, o trabalho analisa como a Excelência Humana Integral — traduzida nos 5 Cs: Competentes, Conscientes, Compassivos, Criativos e Comprometidos — se concretiza no cotidiano educativo. A reflexão aborda a importância da formação continuada dos colaboradores como estratégia essencial para a manutenção da missão e detalha duas práticas pedagógico-pastorais estruturantes: o Projeto de Iniciação à Vida Cristã (IVC), compreendido como um itinerário de amadurecimento da fé e não apenas preparação sacramental; e o Projeto “Encontro com nosso amigo PACO”, que articula a espiritualidade inaciana e a ludicidade na Educação Infantil, em alinhamento com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que a pastoralidade, ao permear a gestão, o currículo e as relações interpessoais, consolida a escola como um espaço eclesial de transformação social e de fidelidade criativa ao carisma de Santo Inácio de Loyola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola em Pastoral. Identidade Inaciana. Formação Integral. Pastoralidade. Educação Jesuíta.

---

## INTRODUÇÃO

As Linhas de Ação Pastoral da ANEC (Associação Nacional de Escolas Católicas) para as escolas católicas 2025-2030, constituem hoje um documento fundamental para fortalecer a identidade evangelizadora das instituições católicas de ensino. Mais do que um conjunto de diretrizes operacionais, elas oferecem critérios de discernimento e horizonte de sentido para que a ação educativa esteja profundamente enraizada no Evangelho e atenta aos desafios do tempo presente. Seu objetivo é favorecer uma pastoral integrada, profética e humanizadora, capaz de dialogar com a complexidade da realidade escolar contemporânea.

Nesse contexto emerge o conceito de pastoralidade. Ainda que a palavra não figure nos principais dicionários de Teologia e não possua uma definição doutrinária consolidada, seu uso foi legitimado pelo Papa Francisco em 2022, quando, ao comentar as tensões

vidas pela Igreja, afirmou que “em situações extremas, é preciso manter a pastoralidade”. Com isso, o Papa jesuíta indicava não apenas a necessidade de ações pastorais, mas, sobretudo, a preservação de um estilo, de um modo evangélico de cuidar, acolher, acompanhar e discernir, à maneira de Jesus.

Quando bem compreendida, a pastoralidade desinstala, provoca e convoca. Ela questiona práticas meramente funcionais, rompe com visões fragmentadas da educação e resgata o sentido mais profundo da missão educativa da Igreja: formar pessoas à luz do Evangelho, em uma escola que seja, ela mesma, expressão concreta do Reino de Deus. Trata-se de compreender que educar é, também, cuidar da vida em todas as suas dimensões, e desenvolver o ser humano em sua integralidade, o afetivo, o psíquico, o cognitivo, o físico e o espiritual.

No ambiente escolar, a pastoralidade nos ajuda a consolidar um outro conceito, o de Escola em Pastoral. A educação católica contemporânea vive um momento de ressignificação profunda, onde somos convidados a transitar de um modelo tradicional de “Pastoral Escolar” — muitas vezes vista apenas como um setor responsável por eventos religiosos — para o conceito integral de Escola em Pastoral. Nesta perspectiva, a evangelização não é uma tarefa isolada de um departamento, mas a própria essência do projeto educativo, ou seja, uma pastoralidade que permeia todas as pessoas e todos os ambientes que formam parte da escola católica. Como nos lembra o Documento de Aparecida, a escola católica deve ser um lugar de encontro, onde a comunidade educativa se torna, ela mesma, uma experiência viva do Evangelho.

Para nós, no SANFRA, essa transição ganha contornos específicos inspirados na tradição da Companhia de Jesus. Ser uma escola em pastoral à luz do carisma inaciano significa que nossa excelência acadêmica é inseparável de nossa identidade cristã e inaciana. Não educamos apenas para o sucesso individual, mas para formar

“homens e mulheres para e com os demais”, competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos. Estes 5 Cs são os pilares que orientam não apenas o que ensinamos, mas *quem somos* enquanto comunidade educativa.

- **Competentes (Profundidade):** Não se trata apenas de acúmulo de informações ou técnica apurada. Ser competente, na chave inaciana, é ter profundidade. É unir o rigor acadêmico/profissional à capacidade de compreender o sentido do que se faz.
- **Conscientes (Interioridade e Realidade):** Envolve dois movimentos: o olhar para dentro (autoconhecimento, interioridade) e o olhar para fora (leitura crítica da realidade). É formar sujeitos que não são alienados, que sabem quem são e onde estão pisando.
- **Compassivos (Abertura ao Outro):** Vai além da simples empatia ou pena. "Compassivo" vem de *cum-passio* (sofrer com). É ter o coração vulnerável à realidade do outro, movendo-se para caminhar junto. É a dimensão afetiva da educação.
- **Criativos (Inovação com Sentido):** Este é o "C" que nos impulsiona ao futuro. A tradição jesuíta nunca foi estática; ela exige adaptação aos tempos, lugares e pessoas. Ser criativo é ter a ousadia de buscar novas soluções para novos problemas, sem perder a raiz.
- **Comprometidos (Fé que promove Justiça):** É o "C" da ação. Toda competência, consciência e compaixão devem desaguar em um compromisso real com a transformação do mundo. É a fé que não se fecha na sacristia, mas que luta pela justiça e pela dignidade humana.

Ao celebrarmos a trajetória do SANFRA até aqui, reafirmamos que o *Projeto Educativo Comum (PEC)* da Rede Jesuíta de Educação não é apenas um documento burocrático, mas a bússola que orienta nosso modo de proceder. A pastoralidade permeia desde a acolhida na portaria até a complexidade da sala de aula, passando pela gestão administrativa e pelo cuidado com cada pessoa.

Nesse horizonte, a Equipe de Formação Cristã e Pastoral do Sanfra não se coloca como a única detentora da ação evangelizadora, mas como o fermento que leveda toda a massa da comunidade educativa. O papel desta equipe é fundamentalmente subsidiar e despertar: ela articula processos e cria espaços para que a experiência da fé e a identidade inaciana sejam apropriadas por todos. Ao mobilizar as pessoas que colaboram com a Educação, a equipe garante que a pastoralidade transborde de suas salas e permeie os corredores, as aulas e o atendimento, transformando cada educador em um verdadeiro protagonista da evangelização.

## DA MISSÃO JESUÍTA ATÉ O SANFRA: UM COLÉGIO EM FORMAÇÃO INTEGRAL

A Companhia de Jesus sempre se preocupou em como direcionar o ser humano para sua plena formação: espiritual e racional. Guiados pelo seu fundador, Santo Inácio de Loyola (1556), promovia a formação intelectual e cultural aos companheiros, do qual logo depois partiam em missão aos lugares que muitas vezes, cristãos não eram aceitos. Mas a missão era clara, anunciar o nome de Jesus e para isso, utilizavam metodologias novas para a época: o ensino da catequese e do código pedagógico.

O Brasil, recebeu os primeiros jesuítas em 1549, sobre a orientação do renomado Padre Manoel Nobrega, que se tornara o primeiro

superior dos jesuítas em terras de Santa Cruz. O cenário era totalmente diferente, com costumes, línguas, expressões religiosas e um campo geográfico atípico. Os hábitos tiveram que mudar, a linguística, a semântica e a gramática também. Os religiosos conseguiram de vários modos, fidelizar sua missão em obras, proporcionando uma formação integral aqueles que foram assistidos.

Quando analisamos a história da educação brasileira é necessário pontuar a educação católica, em específico, a participação dos padres jesuítas nesse processo, pois foram os mesmos os responsáveis pela educação do nosso país no período colonial. (BORGES e SAMBUGARI, online).

## MISSÃO COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO

Desta forma, a própria historiografia nos impulsiona a refletir que um colégio jesuítico tem por objetivo formar um cidadão que busca o Magis para ser “*mais com e para os demais*”, através das suas quatro Preferências Apostólicas Universais:

- A) Mostrar o caminho para Deus: Toda a comunidade educativa tem parte neste processo, discernindo diariamente as suas decisões de vida. Adotando como base os Exercícios Espirituais, pode-se entender em qual momento se encontra de desolação ou consolação. A experiência pessoal com Deus, é o primeiro passo para uma formação integral.
- B) Caminhar junto aos excluídos: A exortação apostólica *Dilexi te* do Papa Leão XIV, nos diz “*A educação dos pobres, para a fé cristã, não é um favor, mas um dever*”. No ambiente da comunidade educativa, todos são convidados a olhar para Jesus e seguir o seu exemplo, percorrer a estrada ao lado dos pobres, marginalizados e refugiados.

- C) Acompanhar os jovens na criação de um futuro com esperança: Realizando atividades em que se contempla o socioemocional, espiritual e cognitivo de cada indivíduo. Não se limita apenas ao místico, mas convida a estender às mãos para ajudar e “fazer” um mundo melhor a cada dia.
- D) Colaborar com o cuidado da Casa Comum: Por fim, aquele que cuida da sua saúde espiritual, do cognitivo e socioemocional, compreenderá a importância de zelar pelo lugar em que vive, ainda mais, para as futuras gerações. *Não existe uma crise ambiental separada de uma crise social. Geralmente, os mais afetados pela degradação da Casa Comum (enchentes, secas extremas, poluição) são as populações mais vulneráveis.*

## A FORMAÇÃO INTEGRAL

Em consonância com a PEC (2021) “*Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito*”. Quando se fala em formação integral, vamos além das disciplinas que o currículo demanda, queremos propor ao estudante e ao colaborador o “sentir e saborear” todos os dias, através das experiências vividas dentro do ambiente escolar, um encontro pessoal consigo mesmo, com o próximo e com Deus.

A Rede Jesuíta entende que o cuidado com quem educa é o primeiro passo para uma formação de excelência. Por isso, no SANFRA, o corpo de colaboradores também recebe formação integral, com valores e formações cristãs, de cuidado com o próximo e olhar atento às necessidades da comunidade. SUNDERMANN (2024), indaga no livro *Gestão Escolar em Rede: “Parece óbvio que uma instituição que possui como missão a educação também tenha como princípio educar*

*continuamente não somente os alunos, mas também seu corpo de colaboradores”.*

A Formação Cristã e Pastoral, aplicando como base os Exercícios Espirituais, proporciona aos estudantes e colaboradores uma vivência de encontro. Realizando atividades em que se contempla o socioemocional, espiritual e cognitivo de cada indivíduo. Não se limita apenas ao místico, mas estende às mãos para ajudar e “fazer” uma escola melhor a cada dia. Por isso, realiza-se atividades para cada segmento e setor.

- A) Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio: Utilizando as diretrizes disponibilizadas pela BNCC, as tardes de formações e dias de formações têm por intuito promover a equidade, o pensamento crítico a aproximação dos estudantes, em temas pensados para cada série e faixa etária. Como a Campanha da Fraternidade do ano corrente, o cuidado com a casa comum, a acolhida aos vulneráveis, a prática de boas obras, a divisão de tarefas e a integração com a Pastoral.
- B) Reuniões pedagógicas/pais: Educar exige discernimento. Pedir orientação espiritual ou mental nos ajuda a ouvir com mais paciência e falar com mais clareza. Por isso, os pastoralistas caminham junto aos docentes e famílias assistindo a parte espiritual em toda a trajetória escolar.
- C) Momento Magis: Corriqueiramente são realizados momentos de orações com os colaboradores, no intuito de trazer benefícios que impactam diretamente o clima organizacional e a produtividade. Evocando valores como honestidade, paciência e colaboração, o que ajuda a manter a cultura da empresa alinhada com princípios inicianos.
- D) Exercícios Espirituais para os colaboradores: Anualmente, os cooperadores da missão são convidados a vivenciar a

metodologia de oração desenvolvida por Santo Inácio no século XVI, que mesmo depois de séculos, ainda é muito atual. Este momento, ajuda a formar internamente o profissional, e assim, aprender a sentir a presença divina no cotidiano.

- E) Voluntariado: Guiados pela palavra (Mt 25,35) “Tive fome e me destes de comer”, as famílias dos estudantes são convidadas a viverem o que Jesus ensinou no Evangelho, e nesta finalidade, o SANFRA propicia momentos externos, de ser os braços daqueles que precisam.

O SANFRA dedica-se a formar estudantes e colaboradores para que transbordem ao mundo aquilo que vivenciam internamente. Assim, 470 anos após a morte de Santo Inácio, o Colégio mantém pulsante a missão de ‘em tudo amar e servir’, encontrando a presença de Deus em todas as coisas.

## A INICIAÇÃO À VIDA CRISTÃ: FORTALECENDO AS BASES PARA UMA ESCOLA EM PASTORAL

A Escola em Pastoral é a missão evangelizadora no coração da escola. Falar em Escola em Pastoral é afirmar que a missão evangelizadora da Igreja não acontece paralelamente ao projeto educativo, mas no interior dele. A escola católica, ao assumir sua identidade confessional, reconhece-se como um espaço privilegiado de formação integral do ser humano, envolvendo todas as suas dimensões – humana, social, ecológica, espiritual e transcendente.

A Escola em Pastoral concretiza essa missão quando toda a instituição – seus princípios, práticas pedagógicas, relações interpessoais, processos formativos e decisões administrativas – está orientada pelo cuidado profundo com a pessoa, com o ambiente, com a casa

comum e com a vida em seu sentido mais amplo. Nesse horizonte, a Pastoral Escolar não é um apêndice, mas uma expressão organizada da identidade da escola.

Uma escola só pode desenvolver uma Pastoral Escolar fecunda quando ela mesma se compreende e se organiza como uma Escola em Pastoral. Isso implica reconhecer o espaço escolar como um verdadeiro espaço eclesial, onde se realiza o desejo da Igreja de oferecer a todos a possibilidade de instrução, formação humana e formação cristã, favorecendo a inserção consciente e responsável no mundo.

Assumir-se como Escola em Pastoral significa propor a todos – estudantes, educadores, família e colaboradores – um caminho de construção paulatina de uma identidade pessoal e coletiva, em diálogo com uma sociedade globalizada, plural e marcada por profundas transformações culturais e religiosas. Nesse sentido, a pastoralidade atravessa o cotidiano escolar, inspira práticas educativas e favorece uma cultura do cuidado, da escuta e da corresponsabilidade.

## A IVC NO SANFRA

É nesse horizonte que se insere o Projeto de Iniciação à Vida Cristã (IVC) desenvolvido pela equipe de Formação Cristã e Pastoral do SANFRA. A escola confessional é um dos lugares privilegiados onde Deus continua a se fazer presente na pergunta dos primeiros discípulos: *“Rabi, onde moras?”* (Jo 1,38). Por isso, é imprescindível que o trabalho da escola católica esteja em profundo contato com o Evangelho, permitindo que ele ilumine toda a vida das crianças, jovens e famílias.

Fiel à sua vocação educativa e evangelizadora de um colégio da Rede Jesuíta de Educação, o SANFRA compreende que oferecer uma educação de qualidade, acolhedora e humanizada implica também

em criar espaços de experiência cristã, de iniciação e de amadurecimento da fé. O Projeto de Iniciação à Vida Cristã nasce dessa convicção e se inspira no modelo das primeiras comunidades cristãs, propondo uma vivência da fé que não se reduz à preparação imediata para os sacramentos, mas se configura como processo, caminho e experiência.

A Iniciação à Vida Cristã se configura nos sacramentos do Batismo, da Eucaristia e da Crisma como um único itinerário formativo. Trata-se de um processo de preparação, acolhimento e aprofundamento da fé que conduz à vida nova revelada em Cristo e à participação ativa na comunidade eclesial, ou seja, na vida da Igreja. Essa proposta responde aos desafios de uma nova etapa evangelizadora, marcada por uma mudança de época, como aponta o Diretório Geral para a Catequese (DGC, n.38).

Nesse contexto, a IVC no SANFRA busca:

- despertar nas crianças e nas famílias o desejo de conhecer e encontra-se com Jesus Cristo;
- favorecer uma vivência autêntica da fé, que vá além do cumprimento de ritos ou tradições;
- cultivar a oração pessoal e familiar, o contato com a Palavra e a experiência sacramental;
- propor um caminho que integre fé e vida, inspirados pela espiritualidade inaciana.

A experiência espiritual de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, centrada em Cristo, constitui a pedra angular da Educação Jesuíta e ilumina todo o projeto de Iniciação à Vida Cristã do SANFRA. O desafio permanente é convidar os estudantes e a comunidade educativa a descobrirem a riqueza do encontro pessoal e comunitário com o Evangelho, aprendendo a buscar e encontrar Deus em todas as coisas.

Assim, o Projeto de Iniciação à Vida Cristã desenvolvido pela Formação Cristã e Pastoral do SANFRA não é apenas uma proposta pastoral entre outras, mas se consolida como uma boa prática institucional, coerente com a identidade jesuíta, com o Projeto Educativo Comum e com o compromisso de formar pessoas conscientes, compassivas, comprometidas, criativas e abertas à transcendência. Trata-se de um caminho que fortalece a missão evangelizadora da escola e reafirma a pastoralidade como eixo estruturante de sua vida.

## O PROJETO ENCONTRO COM NOSSO AMIGO PACO E A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, a educação é compreendida como um processo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, orientando-se para a formação integral do ser humano em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, a noção de *escola em pastoral* assume cotidianamente uma relevância ao integrar, de forma orgânica, a dimensão acadêmica, humana, social, espiritual e lúdica. Tal concepção encontra respaldo na tradição educativa da Companhia de Jesus, cuja pedagogia valoriza a centralidade da pessoa, o discernimento, a experiência e o compromisso com a transformação da realidade.

No SANFRA, essa concepção educativa concretiza-se por meio de iniciativas que articulam ensino, valores e espiritualidade. Nesse horizonte, a Formação Cristã e Pastoral manifesta-se de maneira significativa por meio do Projeto “Encontro com nosso amigo PACO”, que emerge como expressão do compromisso institucional com a formação integral. O projeto promove a formação humana e cristã dos estudantes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental por meio de experiências significativas, simbólicas e corporais, em consonância com os documentos da Rede Jesuíta de Educação.

A pedagogia inaciana, inspirada em Santo Inácio de Loyola, compreende a educação como um processo integral no qual a experiência ocupa lugar central. Para Inácio, educar significa acompanhar a pessoa em sua totalidade, promovendo processos formativos que integrem corpo, afetividade, imaginação e reflexão. Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante no contexto contemporâneo, no qual a educação é constantemente desafiada a se reinventar para responder às demandas sociais, culturais e humanas. Essa compreensão expressa-se de modo significativo na afirmação de que “não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear as coisas internamente” (LOYOLA, Inácio. *Exercícios Espirituais*, n. 2).

Nesse contexto, o Projeto PACO reconhece a ludicidade como elemento central do processo educativo na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. O projeto valoriza vivências lúdicas intencionalmente planejadas, como histórias, jogos simbólicos, músicas, movimentos corporais, rodas de conversa e atividades sensoriais, possibilitando que as crianças experimentem, de forma concreta e significativa, os valores trabalhados. Essas experiências respeitam as especificidades da infância, favorecendo a construção de sentidos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a interiorização dos valores humanos e cristãos desde os primeiros anos escolares.

Essas práticas favorecem a construção de vínculos significativos, o sentimento de pertença à comunidade educativa e a identificação progressiva dos estudantes com a missão, os valores e o carisma inaciano que fundamentam a proposta educativa da instituição.

## ALINHAMENTO COM A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta do Projeto PACO no SANFRA encontra sólido respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende

a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A BNCC afirma que a educação deve assegurar “o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social”.

O Projeto PACO dialoga diretamente com os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao favorecer a convivência, o cuidado, a empatia e o respeito nas relações, contribuem para o campo “O eu, o outro e o nós”. A integração de dinâmicas corporais, jogos e expressões simbólicas promove o desenvolvimento do campo “Corpo, gestos e movimentos”, valorizando o corpo como forma de expressão e aprendizagem.

As produções artísticas, as músicas e a exploração de símbolos ampliam as possibilidades de expressão sensível e criativa, dialogando com o campo “Traços, sons, cores e formas”. As histórias, rodas de conversa e narrativas pastorais fortalecem o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, estimulando a linguagem, a imaginação e a construção de sentidos. Por fim, ao situar as crianças no tempo litúrgico, na história do SANFRA e nas relações do cotidiano, as práticas articulam-se ao campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, favorecendo a compreensão do tempo, da memória e das relações sociais.

Ao integrar práticas recreativas ao currículo, o projeto fortalece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — respeitando a infância como tempo privilegiado de experiências, relações e construção de sentidos.

Os valores humanos, éticos e espirituais que orientam o desenvolvimento integral dos estudantes são trabalhados pela Formação Cristã e Pastoral e consideram a importância da análise da faixa etária, levando em conta as características do desenvolvimento infantil, os interesses, as linguagens e as necessidades próprias de cada etapa.

Essa atenção às especificidades de cada grupo possibilita a escolha de estratégias pedagógicas e pastorais mais adequadas, favorecendo experiências coerentes e significativas para as crianças. Os valores humanos e cristãos que são trabalhados com os estudantes são definidos a partir de sugestões, planejamento conjunto e constante alinhamento com os professores de cada segmento, fortalecendo a corresponsabilidade educativa entre a equipe pastoral e o corpo docente.

Para além do planejamento prévio, as ações formativas alicerçam-se na escuta atenta e no olhar sensível dirigido ao grupo. Antes do início de cada encontro, torna-se fundamental observar, analisar e “sentir” a turma, naquele dia, considerando seu ritmo, estado emocional, grau de envolvimento e disponibilidade. Essa postura, inspirada na espiritualidade inaciana, favorece o discernimento quanto à condução do encontro, possibilitando a escolha de estratégias, dinâmicas e práticas lúdicas mais adequadas à experiência vivida pelo grupo, tornando o processo formativo mais significativo, acolhedor e coerente com a realidade dos estudantes.

Os encontros, realizados mensalmente e com duração de 45 minutos, aprofundam os valores cristãos, articulando espiritualidade, convivência e ludicidade. Por meio de jogos cooperativos, histórias simbólicas, músicas, gestos, silêncio orante e momentos de partilha, os estudantes desenvolvem habilidades socioemocionais, como empatia, escuta, cooperação, autocuidado e cuidado com o outro, imersos na espiritualidade inaciana.

## CONCLUSÃO

A trajetória aqui apresentada — que vai da descoberta lúdica de Deus na Educação Infantil com o “Amigo PACO”, passa pelo aprofundamento da fé no IVC e alcança a maturidade na formação

permanente — revela que a pastoralidade no Sanfra tem sido o caminho fecundo que nos ajuda a construir de forma contínua e permanente uma Escola em Pastoral, não apenas como uma mudança de nomenclatura, mas um processo de amadurecimento institucional. Cada projeto e cada iniciativa reafirmam que não somos apenas uma instituição que *possui* um setor de pastoral, mas uma comunidade educativa onde a excelência acadêmica e a identidade cristã se nutrem mutuamente, garantindo que o *Magis* seja vivido na prática de cada dia.

Em última análise, assumir essa identidade é a nossa resposta concreta aos desafios do século XXI. Ao cultivarmos a interioridade, a compaixão e o compromisso em todos os estamentos da escola, renovamos a esperança de que a educação é a ferramenta mais potente para a transformação social. Assim, o SANFRA segue sua caminhada rumo ao centenário, fiel à tradição de Santo Inácio e atento aos sinais dos tempos, formando cidadãos competentes e sensíveis, capazes de ver novas todas as coisas em Cristo e de serem, verdadeiramente, homens e mulheres para e com os demais.

## REFERÊNCIAS

- PROJETO EDUCATIVO COMUM da rede jesuíta de educação básica: 2021-2025. 1.ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.
- COLÉGIOS JESUÍTAS: UMA TRADIÇÃO VIVA NO SÉCULO XXI: Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta. XXI. Roma, Itália: 2019. 1.ed.
- SÉRGIO ROGÉRIO AZEVEDO JUNQUEIRA; Ir. Valéria Andrade Leal, ASCJ; Gregory Rial (Orgs.). *Compêndio de Pastoral Escolar para a Educação Básica na Escola Católica*. Brasília: Edições CNBB; Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A PROMOÇÃO DA NOVA EVANGELIZAÇÃO. Diretório para a Catequese. Brasília: Edições CNBB, 2020.

LINHAS DE AÇÃO PASTORAL DA ANEC PARA AS ESCOLAS CATÓLICAS 2025-2030. Organização Ir. Carolina Mureb Santos, Gregory Rial – Brasília: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, 2025. [https://cecpn.ufms.br/files/2019/12/C\\_33\\_.pdf](https://cecpn.ufms.br/files/2019/12/C_33_.pdf) – Dalete de Souza Salles Borges e Márcia Regina do Nascimento Sambugari - UFMS/CPAN, online.

EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *DILEXI TE*, do Santo Padre Leão XIV, nº 72.

SUNDERMANN, Mário (2024). Gestão escolar em rede: uma história da rede jesuíta de educação no Brasil. São Paulo: Edições Loyola.

# A psicologia educacional sob o olhar da pedagogia inaciana: contribuições da psicologia no Colégio São Francisco Xavier

Cristina Vieira da Silva Pantosi<sup>1</sup>

Luísa Dias Rahal<sup>2</sup>

Tiane Bento de Oliveira<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação da Psicologia Escolar/Educacional no Colégio São Francisco Xavier (SANFRA), à luz da Pedagogia Inaciana e das diretrizes contemporâneas da Psicologia no contexto educacional brasileiro. Parte-se da compreensão da educação como um processo de formação integral, que articula as dimensões cognitivas, emocionais, éticas, sociais e espirituais. O texto dialoga com autores clássicos e críticos da Psicologia Escolar/Educacional, destacando a superação histórica de práticas higienistas e patologizantes em favor de uma atuação ética, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Educacional; formação; desenvolvimento; ética.

## INTRODUÇÃO

O colégio São Francisco Xavier realiza um processo educacional que acredita no desenvolvimento integral dos estudantes. Baseado na pedagogia inaciana propõe uma formação que une conhecimento,

1. Pós-graduada em Terapia cognitiva comportamental PUCPR. Graduação em psicologia com ênfase em saúde pela Uninove. Formação em Neuroeducação. Atua como psicóloga educacional e psicóloga clínica.

2. Formada em Psicologia pela PUC SP, com especialização em Conflito e Sintoma. Pós-graduanda em Psicopedagogia.

3. Psicóloga com especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e Intervenção ABA. É pedagoga, com especialização em Psicopedagogia e Neuroeducação.

espiritualidade, ética e compromisso social. Nesse contexto, a Psicologia educacional/escolar se torna uma aliada essencial para promover um ambiente escolar que favoreça o autoconhecimento e a formação integral dos estudantes.

É importante destacar que a proposta da Psicologia, ao buscar estabelecer uma atuação diferente daquela historicamente desenvolvida pela Psicologia educacional/escolar no Brasil, parte de uma revisão crítica de seu próprio percurso. No passado, a Psicologia atuou no contexto educacional de maneira higienista e patologizante. A partir das críticas a esse modelo equivocado, iniciou-se um processo de transformação que, ao longo dos anos, vem construindo diretrizes e orientações que hoje norteiam a atuação da Psicologia nas escolas. (PATTO, 1999; GUZZO et al., 2010; CFP, 2019).<sup>4</sup>

A Psicologia Educacional/Escolar tem como foco compreender os processos de aprendizagem, desenvolvimento e convivência humana dentro do espaço escolar. Contudo, numa perspectiva inaciana, esse olhar se expande. Compreender o estudante não se restringe a observar comportamentos ou resultados acadêmicos, mas envolve reconhecer o sujeito em sua totalidade, em constante relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. A escuta, inspirada no método inaciano, permite criar um espaço de reflexão interior, no qual o jovem pode “sentir e saborear internamente” (LOYOLA, 2000, EE 2) suas vivências, compreendendo-se de forma mais autêntica.<sup>5</sup>

Assim, o psicólogo que atua em uma instituição inaciana é chamado a integrar instancias humanas como espiritualidade, razão

---

4. PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131-139, 2010. CFP\_Livro\_PsinaEd\_web-1.pdf

5. LOYOLA, Inácio de. *Exercícios Espirituais*. Tradução brasileira. São Paulo: Loyola, 2000.

e emoção. Sua prática se fundamenta na esperança e na confiança na capacidade humana de transformação. Ele se torna um(a) construtor(a) de vínculos, um(a) educador(a) da interioridade, contribuindo para que o estudante desenvolva não apenas competências cognitivas, mas também sabedoria emocional. (COMPANHIA DE JESUS, 1986; REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021).<sup>6</sup>

A psicologia contemporânea, especialmente nas abordagens sociocultural de Vygotski (2007) e humanista, de Rogers (1997), dialoga de forma profunda com essa visão. Para Vygotski (2007), “o desenvolvimento humano é um processo social e histórico”, ou seja, o indivíduo se constitui nas interações e nos significados que compartilha com os outros. Rogers (1997), por sua vez, afirma que “a pessoa tem em si mesma vastos recursos para a auto-compreensão e para a mudança, desde que encontre um clima de aceitação e empatia”. Tais princípios encontram consonância com a pedagogia inaciona, que também reconhece no encontro humano e na escuta empática caminhos para o crescimento pessoal e espiritual.<sup>7</sup>

Assim, o(a) psicólogo(a) educacional, ao atuar em uma instituição jesuíta, assume o papel de facilitador(a) de processos de auto-conhecimento, mediação e discernimento. Sua prática se baseia na escuta ativa, no acolhimento e no incentivo à reflexão. Ele(a) colabora com professores, famílias e estudantes para promover um ambiente de aprendizagem saudável, pautado na empatia, no respeito e na valorização das diferenças.

---

6. COMPANHIA DE JESUS. *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Roma, 1986 REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Projeto Educativo Comum (PEC). 2021.

7. VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER (SANFRA)

No cotidiano do Colégio São Francisco Xavier, o(a) psicólogo(a) escolar atua como parte integrante da missão educativa jesuíta. Sua presença, além de contemplar com excelência os aspectos técnicos, também atua com empatia e humanização dos processos, assumindo o caráter comunitário da psicologia escolar. A Pedagogia Inaciana propõe um olhar que transcende a dimensão acadêmica e reconhece o estudante como um ser em formação contínua. (KOLVENBACH, 2008) <sup>8</sup> Nesse sentido, a função do psicólogo é contribuir para a formação integral, fortalecendo vínculos, mediando conflitos e ajudando a comunidade escolar a exercitar o discernimento e a reflexão.

Em situações de conflito, por exemplo, o(a) psicólogo(a) é convidado(a) a ir além da resolução imediata. Ele(a) busca compreender o contexto, as experiências e os sentimentos envolvidos, promovendo o diálogo e a aprendizagem a partir do acontecimento, uma prática alinhada à dinâmica do PPI (paradigma pedagógico inaciano). Ao trabalhar junto aos educadores, o psicólogo também contribui para o desenvolvimento de um olhar formativo, que reconhece a singularidade de cada estudante e valoriza o processo tanto quanto o resultado.

Para que esses trabalhos sejam realizados de forma efetiva, o setor de psicologia educacional no SANFRA atualmente conta com três profissionais de psicologia que se dividem da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais/ Ensino Médio.

Com o trabalho organizado dessa maneira é possível que cada profissional consiga realizar manejos de acordo com os desafios de

---

8. KOLVENBACH, Peter-Hans. *Discurso sobre a educação jesuíta*. Roma, 2008

cada faixa etária possibilitando mais assertividades nos acolhimentos e intervenções.

Na perspectiva inaciana, a escuta, o discernimento e o princípio do *Magis* orientam o trabalho psicológico, favorecendo o autocohecimento e a autonomia dos estudantes. A atuação do psicólogo escolar no SANFRA é apresentada como um trabalho interdisciplinar e comunitário, articulado com educadores, famílias e estudantes, organizado de acordo com as especificidades de cada faixa etária. A Psicologia aplicada no SANFRA está alinhada às diretrizes do Conselho Federal de Psicologia, às principais teorias educacionais e à tradição educativa jesuíta, contribuindo para a construção de processos educativos humanizadores e socialmente comprometidos.

## EDUCAÇÃO INFANTIL / 1º E 2º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Psicóloga Tiane Bento de Oliveira

A atuação da Psicologia Educacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no Colégio São Francisco Xavier (SANFRA), fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e corporais, em constante interação com o contexto escolar, familiar e sociocultural. Nessa etapa do percurso educativo, a Psicologia assume um papel preventivo, formativo e mediador, afastando-se de práticas centradas na medicalização ou na antecipação de diagnósticos, em consonância com as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia e com uma concepção crítica da Psicologia Escolar/Educacional (PATTO, 1999; CFP, 2019).<sup>9</sup>

---

9. PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

Sob a perspectiva da Pedagogia Inaciana, o trabalho psicológico com crianças pequenas orienta-se pela escuta atenta, pelo cuidado com a singularidade e pela valorização da experiência vivida. Ainda que o exercício do discernimento, conforme proposto pela tradição inaciana, assuma formas distintas na infância, ele se expressa no acompanhamento sensível dos processos emocionais, na observação qualificada das interações e na criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento da autonomia progressiva, do vínculo e do sentimento de pertencimento à comunidade escolar (COMPANHIA DE JESUS, 1986; REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021)<sup>10</sup>.

Na Educação Infantil, o foco do trabalho psicológico recai sobre o acolhimento das crianças em seus processos de adaptação ao espaço escolar, o fortalecimento da segurança emocional e a promoção de experiências que favoreçam a expressão de sentimentos por meio do brincar, da linguagem simbólica e das interações corporais. O brincar é compreendido como elemento central do desenvolvimento infantil, constituindo-se como via privilegiada para a elaboração emocional, a construção de vínculos e a ampliação das habilidades sociais, conforme apontam as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da abordagem sociocultural (VYGOTSKI, 2007)<sup>11</sup>. Nesse segmento, o psicólogo atua de forma articulada com professores e famílias, oferecendo suporte às práticas pedagógicas e auxiliando na compreensão das manifestações emocionais próprias dessa faixa etária.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especialmente do 1º ao 2º ano, observa-se uma transição significativa no percurso escolar da criança, marcada pelo ingresso em processos mais sistematizados de aprendizagem e pela ampliação das demandas acadêmicas e

---

10. COMPANHIA DE JESUS. *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Roma, 1986 REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Projeto Educativo Comum (PEC). 2021.

11. VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

sociais. A Psicologia Educacional, nesse contexto, contribui para a mediação dessa transição, acompanhando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem e autorregulação emocional, sempre a partir de uma perspectiva contextualizada e não reducionista. O trabalho psicológico busca favorecer a construção de estratégias adaptativas frente aos desafios escolares, fortalecendo a autoestima, o sentimento de competência e a confiança nas próprias capacidades (GUZZO et al., 2010).<sup>12</sup>

Alinhada à abordagem humanista, a prática psicológica nesse segmento valoriza a criação de um clima de aceitação, empatia e respeito, reconhecendo que a criança possui recursos internos para o desenvolvimento e a aprendizagem, desde que encontre um ambiente facilitador (ROGERS, 1997). Assim, a psicologia educacional atua como mediadora das relações entre criança, escola e família, promovendo espaços de diálogo, orientação e reflexão conjunta, especialmente diante de dificuldades emocionais ou comportamentais que emergem no cotidiano escolar.<sup>13</sup>

Em consonância com o Paradigma Pedagógico Inaciano, as intervenções psicológicas priorizam a observação atenta da experiência, a reflexão sobre as práticas e a ação educativa intencional, considerando sempre a singularidade de cada criança e o contexto em que está inserida. Dessa forma, a Psicologia Educacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I contribui para a construção de um ambiente educativo acolhedor, ético e humanizador, favorecendo o desenvolvimento integral e lançando bases sólidas para a trajetória escolar futura dos estudantes no Colégio São Francisco Xavier.

---

12. GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131-139, 2010. CFP\_Livro\_PsinaEd\_web-1.pdf

13. ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## ENSINO FUNDAMENTAL - 3º AO 6º ANO

Psicóloga Luísa Dias Rahal

A Psicologia Educacional desempenha um papel fundamental no acompanhamento e na promoção do desenvolvimento integral de crianças que frequentam do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Esse segmento é marcado por importantes transformações cognitivas, emocionais, sociais e morais, que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

A atuação da psicologia na escola, portanto, deve considerar o estudante em sua totalidade, compreendendo-o como sujeito histórico, social e cultural, inserido em um contexto institucional específico. As referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia ressaltam que a prática do psicólogo na educação básica deve ir além de intervenções individualizantes, buscando uma atuação comprometida com a promoção de direitos, com a inclusão e com a construção de contextos educativos mais justos e humanizadores (CFP, 2019)<sup>14</sup>.

No período que compreende do 3º ao 6º ano, os estudantes consolidam habilidades acadêmicas fundamentais, ampliam sua autonomia, intensificam as relações sociais e, especialmente no 6º ano, iniciam um processo mais evidente de construção da identidade, aproximando-se da adolescência. Essas mudanças exigem da escola e de seus profissionais um olhar atento às dimensões emocionais e relacionais que atravessam a aprendizagem. Nesse sentido, a Psicologia Educacional assume um compromisso ético e social com a construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e enfrentem as desigualdades

---

14. ??????????

que se manifestam no cotidiano escolar, conforme defendem Guzzo et al. (2010)<sup>15</sup>.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotski (2007) compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas interações sociais e pela cultura. A aprendizagem, nessa concepção, não é consequência do desenvolvimento, mas um de seus motores, ocorrendo a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto escolar. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia a importância da mediação de adultos e pares para a ampliação das capacidades dos estudantes.<sup>16</sup> Tal abordagem reforça a relevância do trabalho colaborativo entre psicólogos e equipe pedagógica, a fim de construir ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação ativa, o diálogo e o desenvolvimento integral. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao enfatizar competências cognitivas, socioemocionais e éticas, dialoga diretamente com essas contribuições da Psicologia Educacional.<sup>17</sup>

É fundamental, contudo, problematizar a compreensão das dificuldades de aprendizagem, evitando explicações reducionistas que responsabilizem exclusivamente o estudante por seu desempenho escolar. Patto (1999) alerta para a produção do fracasso escolar quando a escola desconsidera os determinantes institucionais, pedagógicos e sociais que atravessam o processo educativo.<sup>18</sup> A Psicologia Educacional, nesse contexto, atua de forma crítica, contribuindo para a análise das práticas escolares, para a revisão de

---

15. GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131–139, 2010.

16. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

17. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

18. PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

concepções naturalizadas sobre aprendizagem e para a construção de estratégias que promovam a inclusão e o sucesso escolar de todos os estudantes.

No campo emocional e social, os estudantes do 3º ao 6º ano vivenciam um período de ampliação das relações interpessoais, maior sensibilidade à avaliação dos pares e dos adultos e desenvolvimento progressivo da autonomia emocional. No 6º ano, muitos já apresentam características do início da adolescência, fase marcada por intensas transformações corporais, emocionais e identitárias. Quiroga e Vitalle (2013) destacam que as representações sociais construídas por crianças e adolescentes estão profundamente relacionadas ao contexto histórico e cultural em que estão inseridos, o que reforça a necessidade de a escola se constituir como espaço de escuta, acolhimento e diálogo.<sup>19</sup>A Psicologia Educacional contribui, nesse cenário, para a mediação de conflitos, para o fortalecimento das habilidades socioemocionais e para a promoção de relações mais saudáveis no ambiente escolar.

As contribuições da abordagem humanista, especialmente a partir de Carl Rogers (1997), também são relevantes para a atuação do psicólogo escolar. Ao enfatizar a empatia, a aceitação positiva incondicional e a autenticidade nas relações, Rogers destaca a importância de um clima emocional seguro para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem.<sup>20</sup>Esses princípios se mostram fundamentais no trabalho com estudantes desse segmento, favorecendo vínculos de confiança e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

---

19. QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. *O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico*. Physis: Revista de Saúde Coletiva, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 863-878, 2013

20. ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A Psicologia Educacional na educação está intrinsecamente vinculada a um compromisso social e político. Guzzo et al. (2010) defendem uma atuação que ultrapasse práticas meramente diagnósticas ou remediativas, propondo intervenções de caráter preventivo, institucional e coletivo. Isso implica a participação do psicólogo na elaboração e no acompanhamento de projetos pedagógicos, na formação continuada de professores e na construção de políticas educacionais que promovam equidade, inclusão e respeito à diversidade.<sup>21</sup> As Referências Técnicas do CFP (2019) reforçam que a prática psicológica deve estar alinhada aos direitos humanos e à valorização das diferenças, aspectos essenciais no trabalho com estudantes do 3º ao 6º ano.

No contexto das instituições educacionais da Companhia de Jesus, a Psicologia Educacional dialoga com uma proposta pedagógica que valoriza a formação integral da pessoa. As Características da Educação da Companhia de Jesus (1986) e o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (2021) destacam a centralidade do estudante, o compromisso com a justiça social e a formação de sujeitos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. Kolvenbach (2008) ressalta que a educação jesuíta busca integrar excelência acadêmica, sensibilidade social e profundidade humana, princípios que encontram consonância com a atuação da Psicologia Educacional.<sup>22</sup>

Os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola (2000), ao enfatizarem o autoconhecimento, o discernimento e a reflexão sobre a própria experiência, também dialogam com a prática psicológica no contexto escolar. Tais princípios contribuem para o desenvolvimento

---

21. GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131-139, 2010.

22. KOLVENBACH, Peter-Hans. Discurso sobre a educação jesuíta. Roma, 2008.

da consciência emocional, da autorregulação e da construção de sentido nas vivências escolares, aspectos especialmente relevantes para estudantes que se encontram em fase de transição para a adolescência.<sup>23</sup>

Dessa forma, a Psicologia Educacional no segmento do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental exerce um papel essencial na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Ao articular conhecimentos sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, emoções e contexto social, o psicólogo escolar contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, crítica e humanizadora. Ancorada em referenciais teóricos históricos, humanistas e críticos, bem como nas diretrizes do CFP, da BNCC e da Educação Jesuíta, a atuação da Psicologia Educacional reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos autônomos, éticos e solidários, capazes de aprender, conviver e participar ativamente da transformação da sociedade.

## ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS/ENSINO MÉDIO

Cristina Pantosi

Conforme descrito no início deste trabalho, a Psicologia no Sanfra assume, de forma intencional, o compromisso de afastar-se de práticas que patologizam o fracasso escolar e estigmatizam crianças e adolescentes que, em algum momento de seu percurso, apresentam dificuldades de ordem comportamental, acadêmica ou emocional. Essa postura está alinhada a uma concepção crítica da Psicologia Escolar/Educacional, que compreende tais dificuldades como fenômenos multifatoriais, atravessados por dimensões históricas, sociais, institucionais e subjetivas, e não como problemas restritos ao indivíduo (PATTO, 1999; CFP, 2019).

---

23. LOYOLA, Inácio de. *Exercícios Espirituais*. Tradução brasileira. São Paulo: Loyola, 2000.

Neste segmento, observa-se a valorização do diálogo e do trabalho conjunto, sustentado por uma dinâmica interdisciplinar que envolve coordenação, direção, pastoral, professores, famílias, estudantes e toda a comunidade escolar. Essa construção coletiva favorece intervenções mais éticas, contextualizadas e coerentes com os princípios da educação integral, reconhecendo o estudante em sua totalidade e promovendo corresponsabilidade no processo educativo (GUZZO et al., 2010).<sup>24</sup>

Considerando que o público atendido é composto por adolescentes, a prioridade do trabalho psicológico está voltada ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da construção de uma trajetória de vida que contemple um crescimento saudável e contínuo. Nesse sentido, busca-se favorecer espaços de escuta, reflexão e elaboração, estimulando os jovens a compreenderem suas experiências, emoções e escolhas, fortalecendo recursos internos para lidar com os desafios próprios dessa etapa do desenvolvimento (QUIROGA; VITALLE, 2013).<sup>25</sup>

Inspirados pela Pedagogia Inaciana, estimulamos nossos jovens estudantes a observarem a própria vida a partir de um olhar *Magis*, compreendido não como uma lógica de desempenho ou competição, mas como a busca constante por maior sentido, profundidade e compromisso com a própria história e com o mundo. O *Magis* convida o estudante a refletir sobre suas ações, valores e projetos, favorecendo processos de autoconhecimento e discernimento que contribuem para uma formação integral, ética e humanizadora

---

24. GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131-139, 2010.

25. QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. *O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico*. Physis: Revista de Saúde Coletiva, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 863-878, 2013

(LOYOLA, 2000; KOLVENBACH, 2008; REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021).<sup>26</sup>

Ao ingressar no Colégio Sanfra e entrar em contato com os textos do Projeto Educativo Comum (PEC), foi possível estabelecer, de forma consistente, relações entre os princípios da educação jesuíta e os referenciais teóricos já conhecidos a partir da formação em Psicologia. Essa aproximação evidenciou uma sincronia epistemológica entre os discursos inacianos e os principais autores da Educação e da Psicologia Escolar/Educacional, reforçando a compreensão de que a proposta educativa vivenciada no Sanfra se relaciona a fundamentos teóricos sólidos e contemporâneos, especialmente diante dos desafios complexos que atravessam a educação na atualidade (COMPANHIA DE JESUS, 1986; REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Vivemos um contexto marcado por intensas demandas sociais e emocionais, no qual os profissionais da educação se veem constantemente tensionados por transformações aceleradas, sobretudo pelos avanços tecnológicos e pelo excesso de informações, muitas vezes desprovidas de rigor científico ou contraditórias aos achados das pesquisas acadêmicas. Esse cenário contribui para a construção de ambientes, por vezes, hostis a propostas educativas que não se restringem à lógica do desempenho, da nota e da competição, mas que se comprometem com a formação de sujeitos críticos, éticos e capazes de atuar com e para os outros, conforme propõe a tradição jesuíta (KOLVENBACH, 2008).

À primeira vista, diante das mazelas sociais contemporâneas, essa concepção de educação integral pode parecer utópica. No entanto,

---

26. COMPANHIA DE JESUS. *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Roma, 1986. REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. *Projeto Educativo Comum (PEC)*. 2021. Disponível em: <https://www.redejesuitadeeducacao.com.br>. Acesso em: 08/01/2026

tal percepção se desfaz quando observamos, de maneira sistemática, o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar no Colégio Sanfra. A compreensão das bases educacionais e da visão formativa proposta pela instituição, incorporadas nas atividades cotidianas em sala de aula e nos projetos extraescolares, reflete-se em avanços significativos nos aspectos socioemocionais, perceptíveis no comportamento, nas relações interpessoais e no desenvolvimento pessoal dos estudantes (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021).<sup>27</sup>

Esses avanços são identificados não apenas por meio de observações institucionais, mas também a partir dos feedbacks de pais, professores e dos próprios estudantes, bem como por dados obtidos a partir de métricas avaliativas que contemplam tanto dimensões acadêmicas quanto sociais e emocionais. Tal acompanhamento reforça a compreensão de que a educação integral, quando sustentada por práticas coerentes e intencionalidade pedagógica, produz efeitos concretos e mensuráveis no desenvolvimento humano (GUZZO et al., 2010).<sup>28</sup>

Conclui-se, portanto, que a Psicologia aplicada no Colégio Sanfra se encontra alinhada às diretrizes do Conselho Federal de Psicologia, às principais teorias da Educação e da Psicologia Escolar/Educacional, e, de modo especial, à visão educacional jesuíta. Trata-se de uma prática comprometida com a promoção da autonomia, do discernimento e da formação integral, reafirmando o papel da Psicologia como mediadora de processos educativos humanizadores e socialmente comprometidos (CFP, 2019; PATTO, 1999).

---

27. REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. *Projeto Educativo Comum (PEC)*. 2021. Disponível em: <https://www.redejesuitadeeducacao.com.br>. Acesso em: 08/01/2026

28. GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131-139, 2010

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada neste artigo evidencia que a atuação da Psicologia Escolar/Educacional no Colégio São Francisco Xavier (SANFRA) se configura como uma prática comprometida com a formação integral dos estudantes, em consonância com a Pedagogia Inaciana e com as diretrizes contemporâneas da Psicologia no contexto educacional brasileiro. Ao afastar-se de modelos historicamente marcados pela patologização e pela responsabilização individual do fracasso escolar, a Psicologia no SANFRA assume uma postura ética, crítica e contextualizada, reconhecendo os processos educativos como fenômenos complexos, atravessados por dimensões sociais, institucionais, emocionais e subjetivas.

A integração entre os fundamentos da educação jesuíta e os referenciais teóricos da Psicologia Escolar/Educacional, especialmente as abordagens sociocultural e humanista, possibilitam uma prática que valoriza a escuta, o vínculo, o discernimento e o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, a psicologia escolar assume o papel de mediação de processos formativos, que contribui para a construção de espaços de reflexão e autoconhecimento, favorecendo o crescimento pessoal, social e emocional dos estudantes, particularmente no período da adolescência.

O trabalho interdisciplinar e comunitário, articulado entre psicologia, equipe pedagógica, pastoral, famílias e estudantes, mostrou-se um elemento central para a efetividade das intervenções. A organização do setor de Psicologia por segmentos de ensino possibilita maior sensibilidade às especificidades de cada faixa etária, garantindo ações mais assertivas, acolhedoras e coerentes com os desafios do desenvolvimento humano em cada etapa escolar, garantindo uma transição mais orgânica.

Os avanços observados nos aspectos socioemocionais, identificados por meio de feedbacks da comunidade escolar e de métricas avaliativas que contemplam dimensões acadêmicas e sociais, reforçam a compreensão de que a educação integral, quando sustentada por intencionalidade pedagógica e fundamentos teóricos consistentes, produz impactos concretos no desenvolvimento dos estudantes. Assim, a proposta educativa vivenciada no SANFRA revela-se não apenas viável, mas necessária diante das demandas contemporâneas que atravessam a escola e a sociedade.

Por fim, conclui-se que a Psicologia aplicada no Colégio São Francisco Xavier reafirma seu papel como promotora de processos educativos humanizadores, alinhada às diretrizes do Conselho Federal de Psicologia, às principais teorias da Educação e à tradição educativa jesuíta. Trata-se de uma prática que aposta na esperança, na capacidade humana de transformação e na construção de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos consigo, com o outro e com o mundo.

Em consonância com a Pedagogia Inaciana, essa atuação favorece o cuidado com a interioridade, o reconhecimento das singularidades e a construção gradual da autonomia, respeitando os tempos e processos próprios de cada faixa etária. Dessa forma, a psicologia educacional contribui para a criação de um ambiente educativo acolhedor e humanizador, no qual o aprender e o conviver se tornam experiências significativas, sustentando as bases emocionais e relacionais que acompanharão o estudante ao longo de sua trajetória escolar.

## REFERÊNCIAS

CFP\_Livro\_PsinaEd\_web-1.pdf [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP\\_Livro\\_PsinaEd\\_web-1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web-1.pdf) Acesso em 07/01/2025

- COMPANHIA DE JESUS. *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Roma, 1986.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2019.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131–139, 2010.
- QUIROGA, Fernando Lionel; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. *O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico*. Physis: Revista de Saúde Coletiva, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 863–878, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/8F4JDSPHQTKgzmYCWRs-z9Rf/>. Acesso em: 08/01/2026
- LOYOLA, Inácio de. *Exercícios Espirituais*. Tradução brasileira. São Paulo: Loyola, 2000.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/A%20produ%20E7%E3o%20do%20fracasso%20escolar.pdf> acesso em 08/01/2026
- REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. *Projeto Educativo Comum (PEC)*. 2021. Disponível em: <https://www.redejesuitadeeducacao.com.br>. Acesso em:08/01/2026
- ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOLVENBACH, Peter-Hans. *Discurso sobre a educação jesuíta*. Roma, 2008. <https://catedra-kolvenbach.url.edu.gt/wp-content/uploads/01.Repositorio/Discursos%20universitarios%20-%20sampler.pdf> Acesso em 08/01/2026
- FACHIN, Patricia (entrevistadora); SARMENTO, Dirléia Fanfa (entrevistada). Lev Vygotsky. A interação social no processo do

- desenvolvimento infantil. IHU Online, Edição 281, 10 nov. 2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2306-dirleia-fanfa-sarmento>. Acesso em: 07/01/2026
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2019.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Psicologia Escolar e compromisso social: desafios contemporâneos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 131–139, 2010.
- KOLVENBACH, Peter-Hans. Discurso sobre a educação jesuíta. Roma, 2008. Disponível em: <https://catedra-kolvenbach.url.edu.gt/wp-content/uploads/01.Repositorio/Discursos%20universitarios%20-%20sampler.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2026.
- REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Projeto Educativo Comum (PEC). 2021. Disponível em: <https://www.redejesuitadeeducacao.com.br>. Acesso em: 08 jan. 2026.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Rubricas avaliativas em projetos interdisciplinares: contribuições para a redução da subjetividade na avaliação da aprendizagem

Gabriel Rodrigo Madeira<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa a implantação de rubricas avaliativas como metodologia de acompanhamento e avaliação de projetos interdisciplinares vinculados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. Fundamenta-se na avaliação formativa e na necessidade de reduzir a subjetividade, promovendo maior transparência e justiça no processo avaliativo. As rubricas foram construídas a partir de competências, com quatro níveis de desempenho descritos e progressivos. A organização dos níveis favoreceu a compreensão da nota final pelos estudantes. O processo foi impulsionado pela formação docente baseada no livro *Aprender por Refração* do Jesuíta Johnny Go e Rita Atienza, alinhado ao Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação. Os projetos integraram os ODS e a Campanha da Fraternidade, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. A pesquisa com professores revelou percepção positiva quanto à clareza e aplicabilidade das rubricas. Os resultados indicaram redução da subjetividade e avanços no protagonismo discente. Conclui-se que as rubricas fortalecem uma cultura avaliativa formativa e coerente com a formação integral.

**PALAVRAS-CHAVES:** Rubricas avaliativas; Avaliação da aprendizagem; Avaliação formativa; Critérios avaliativos

1. Coordenador pedagógico do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no Colégio São Francisco Xavier. Mestre em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana, especialista em Administração de Marketing pela FAAP e possui MBA em Gestão Administrativa para Instituições Educacionais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Possui expertise em metodologias ativas, gestão educacional, transtornos e distúrbios de aprendizagem, tecnologia na educação e desenvolvimento de projetos pedagógicos. E-mail: gabriel.madeira@sanfra.g12.br.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma metodologia de acompanhamento e avaliação dos projetos interdisciplinares, vinculados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, com as rubricas de avaliação.

As rubricas de avaliação, que neste estudo são compreendidas como instrumentos formativos que explicitam critérios e níveis de desempenho, contribuindo para a transparência do processo avaliativo e para a redução da subjetividade na atribuição das notas, têm se consolidado como ferramentas fundamentais no ambiente educacional. De acordo com Brookhart<sup>2</sup>, rubricas bem estruturadas contribuem para que os estudantes compreendam melhor os critérios de avaliação e desenvolvam autonomia no processo de aprendizagem; porém, a autora alerta que rubricas mal elaboradas ou utilizadas de forma mecânica podem gerar um efeito contrário ao desejado, engessando a avaliação e reduzindo a complexidade das aprendizagens a descrições excessivamente prescritivas.

Além disso, as rubricas possibilitam que os professores realizem um acompanhamento mais detalhado do progresso dos estudantes, fornecendo *feedbacks* formativos que incentivam a melhoria contínua.

No contexto da educação, a implementação de rubricas tem demonstrado impactos significativos na trajetória escolar dos estudantes. Andrade<sup>3</sup> argumenta que a utilização de rubricas melhora o desempenho dos estudantes ao tornar mais claro o que se espera de suas produções. Esse aspecto é essencial para promover um ensino mais equitativo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas informações sobre os critérios de avaliação.

---

2. BROOKHART, Susan M. *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: ASCD, 2013.

3. ANDRADE, Heidi Goodrich. Teaching with rubrics: the good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, v. 53, n. 1, p. 27-30, 2005.

Segundo Stevens e Levi<sup>4</sup>, as rubricas tornam a avaliação mais transparente e confiável, ao estabelecer descrições claras para cada nível de desempenho. Dessa forma, evita-se a arbitrariedade e subjetividade na avaliação e assegura-se maior justiça no processo educativo. Contudo, esse potencial formativo depende diretamente da forma como as rubricas são apresentadas e discutidas com os alunos. Quando utilizadas apenas como instrumento de atribuição de nota, sem mediação pedagógica, as rubricas tendem a ser percebidas como um checklist de exigências, esvaziando seu caráter formativo.

Além de sua função avaliativa, as rubricas também desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades metacognitivas, uma vez que, quando os estudantes compreendem os critérios de avaliação, eles conseguem monitorar seu próprio aprendizado, identificar suas dificuldades e buscar estratégias para melhorar seu desempenho<sup>5</sup>. Esse aspecto reforça o papel das rubricas como ferramentas que incentivam a autorregulação e a aprendizagem ativa.

A versatilidade das rubricas possibilita sua adaptação para avaliar uma variedade de competências, desde habilidades cognitivas até socioemocionais, permitindo assim, uma avaliação mais abrangente e detalhada do desempenho dos estudantes, contemplando diferentes aspectos do aprendizado. Essa versatilidade torna as rubricas especialmente valiosas em projetos interdisciplinares, baseados em metodologias ativas e que busquem a responsabilização do estudante por sua aprendizagem.

---

4. STEVENS, Dannelle D.; LEVI, Antonia J. Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Sterling: Stylus Publishing, 2005.

5. PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, v. 9, p. 129-144, 2013.

No contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a utilização de rubricas para avaliar projetos relacionados a esses objetivos se torna particularmente relevante. Sachs<sup>6</sup> argumenta que a educação é um dos pilares centrais para a promoção do desenvolvimento sustentável, e instrumentos avaliativos bem estruturados podem contribuir significativamente para o engajamento dos estudantes nessa agenda global. Assim, as rubricas oferecem um meio eficaz de monitorar competências essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Essa abordagem dialoga diretamente com a Pedagogia Inaciana<sup>7</sup>, que propõe uma educação voltada para a formação integral do estudante, baseada na experiência, reflexão e ação. O uso de rubricas nesses projetos permite não apenas avaliar o desempenho dos estudantes, mas também incentivá-los a desenvolver um olhar crítico sobre as realidades sociais e ambientais, estimulando a reflexão profunda e o discernimento, princípios centrais da Pedagogia Inaciana. Com isso, ao promoverem um acompanhamento individualizado e criterioso, as rubricas favorecem o princípio inaciano, garantindo que cada estudante seja desafiado a buscar o *Magis*, ou seja, a excelência com propósito, engajando-se de maneira mais significativa na resolução de problemas globais.

Portanto, a implementação de rubricas de avaliação na educação básica, especialmente em projetos relacionados aos ODS, oferece uma abordagem estruturada e transparente para a avaliação das aprendizagens. Essa prática não apenas aprimora o processo avaliativo, mas também fortalece o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios contemporâneos com competência e responsabilidade.

---

6. SACHS, Jeffrey D. *The age of sustainable development*. New York: Columbia University Press, 2015.

7. COMPANHIA DE JESUS. *Pedagogia inaciana: uma proposta prática*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

# 1. REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 Avaliação da aprendizagem e rubricas avaliativas

A avaliação da aprendizagem não pode ser compreendida como um ato isolado ou restrito à atribuição de notas, mas como parte do processo ensino-aprendizagem. Segundo Haydt<sup>8</sup>, a avaliação está diretamente relacionada à concepção pedagógica que orienta a prática docente e à forma como se compreende o ato educativo. Nesse sentido, a aprendizagem deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e complexo, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras. Nessa perspectiva, aprender é construir conhecimento e a avaliação passa a assumir dimensões mais abrangentes, deixando de se restringir à simples atribuição de notas.

Portanto, avaliar significa verificar em que medida os objetivos educacionais propostos estão sendo efetivamente alcançados, considerando tanto os resultados quanto os processos vivenciados pelos estudantes ao longo da aprendizagem.

Essa compreensão implica distinguir os conceitos de testar, medir e avaliar. Conforme discutido por Haydt<sup>9</sup>, testar refere-se à verificação de um desempenho por meio de situações previamente organizadas, enquanto medir consiste na quantificação de resultados a partir de unidades convencionais. Avaliar, por sua vez, é um processo interpretativo, que envolve a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, culminando em um julgamento fundamentado em critérios previamente definidos. Dessa forma, não é suficiente testar ou medir; os dados obtidos precisam ser interpretados à luz dos objetivos educacionais.

---

8. HAYDT, Regina Célia. Curso de Didática Geral. 8a edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.

9. Idem

A literatura destaca ainda que a avaliação da aprendizagem assume funções diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica permite identificar conhecimentos prévios, avanços e dificuldades dos estudantes, subsidiando o planejamento docente e a tomada de decisões pedagógicas. A avaliação formativa, por sua vez, acompanha o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do processo, assumindo uma função orientadora, pois fornece informações tanto ao professor quanto ao estudante sobre os avanços alcançados e os aspectos que ainda precisam ser superados. Já a avaliação somativa tem caráter classificatório e deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de avaliação da aprendizagem, podendo fornecer dados importantes para análise das dificuldades dos estudantes. Assim, como afirma Libâneo<sup>10</sup>, a avaliação não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa.

Para Demo<sup>11</sup>, a avaliação pode se constituir tanto como um exercício autoritário de poder quanto como um processo emancipador, dependendo da concepção que a orienta. Uma avaliação comprometida com a aprendizagem busca promover mudanças qualitativas, favorecendo o desenvolvimento do estudante e o aprimoramento da prática docente.

Nesse contexto, as rubricas avaliativas, que segundo Russell e Airasian<sup>12</sup> se apresentam como conjuntos de expectativas ou critérios, podem ser usadas para ajudar na diminuição da subjetividade da avaliação. Ao explicitarem critérios e níveis de desempenho, as rubricas tornam claros os objetivos da aprendizagem e os parâmetros utilizados para o julgamento avaliativo, fortalecendo a relação funcional

---

10. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez editora, 2017.

11. DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. Campinas: Autores Associados, p. 7.

12. RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. Avaliação em Sala de Aula: Conceitos e Aplicações. AMGH Editora, 2014.

entre objetivos e avaliação, conforme defendido por Tyler<sup>13</sup>. Com isso, essa clareza contribui para reduzir a subjetividade dos processos avaliativos e para promover maior transparência e equidade.

Para Atienza e Go<sup>14</sup>, a avaliação de como os alunos trabalham não deve ser subestimada. Para os autores, os processos que os estudantes vivem durante a aprendizagem são tão importantes como o conteúdo que aprendem, tendo em vista que essa avaliação por rubricas tende ser mais completa, avaliando o aluno como um todo, um ser integral.

Além disso, ao tornarem explícitos os critérios de avaliação, as rubricas favorecem a autorregulação da aprendizagem, permitindo que os estudantes compreendam seus avanços e dificuldades e ajustem suas estratégias de estudo. Nessa perspectiva, a avaliação cumpre sua função orientadora, contribuindo tanto para o progresso do aluno quanto para o replanejamento da ação docente. Assim, a utilização de rubricas avaliativas alinha-se a uma concepção de avaliação integrada ao processo ensino-aprendizagem, funcional em relação aos objetivos educacionais e comprometida com a formação integral do estudante.

Essa concepção de avaliação dialoga diretamente com os pressupostos da Pedagogia Inaciana<sup>15</sup> e com as orientações do Projeto Educativo Comum (PEC)<sup>16</sup> da Rede Jesuíta de Educação, que classifica a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem e da formação integral, comprometida com o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, ético e espiritual dos estudantes. Assim, o uso de rubricas avaliativas constitui-se como uma prática concreta que materializa

---

13. TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

14. ATIENZA, Rita J.; GO, Johnny C. *Aprender por refração: um guia de pedagogia inaciana do século XXI para docentes*. São Paulo: Edições Loyola, 2023.

15. COMPANHIA DE JESUS. *Pedagogia inaciana: uma proposta prática*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

16. REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. *Projeto Educativo Comum (PEC) 2021–2025*. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

esses princípios e está comprometida com a busca do *Magis*, com excelência, sentido e compromisso.

## 1.2 Projetos interdisciplinares e desenvolvimento de competências

Os projetos interdisciplinares constituem uma estratégia pedagógica que promove aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Ao articular diferentes componentes curriculares em torno de um problema comum, os projetos favorecem a compreensão da realidade em sua complexidade, aproximando o currículo escolar das situações vivenciadas pelos estudantes, como preconiza a Pedagogia Inaciana. Segundo Zabala e Arnau<sup>17</sup>, o trabalho por projetos possibilita a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, configurando-se como uma abordagem privilegiada para o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, os projetos estão alinhados ao Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (PEC)<sup>18</sup>, o qual orienta as unidades educativas a elaborarem um currículo que considere a concepção de mundo, de sociedade e de pessoa que se deseja formar, assim como contemple aspectos da formação integral, indagando sobre os limites, possibilidades e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio.

Conforme explicitado no PEC, a finalidade da educação na Rede Jesuíta de Educação é desenvolver excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas, fazendo com que o currículo integre a complexidade dos desafios sociais, ambientais e éticos, exigindo abordagens pedagógicas capazes

---

17. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010

18. Rede Jesuíta de Educação (RJE). *Projeto Educativo Comum: 2021–2025*. São Paulo: RJE, 2021.

de articular diferentes saberes e promover o pensamento crítico. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares favorecem a construção de aprendizagens que garantem o domínio cognitivo, envolvendo também dimensões socioemocionais e éticas da formação humana.

A fim de garantir o desenvolvimento dessas dimensões, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) surgem como um eixo integrador para a organização dos projetos interdisciplinares, uma vez que abordam problemáticas globais como pobreza, desigualdade, justiça social, sustentabilidade ambiental, saúde, educação e cidadania, exigindo análises que ultrapassem os limites de uma única área do conhecimento.

Essa articulação contribui para o engajamento dos estudantes, que passam a perceber a aprendizagem como instrumento para compreender e intervir no mundo. A escola, nesse contexto, reafirma seu papel social ao promover uma educação comprometida com a transformação da realidade.

A BNCC<sup>19</sup> define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar situações complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

No âmbito das escolas confessionais, a Campanha da Fraternidade também pode surgir como eixo orientador dos projetos interdisciplinares contribuindo para contextualizar a realidade local e nacional, aproximando as problemáticas globais do cotidiano dos estudantes. Ao abordar temas como desigualdade social, cuidado com a criação, políticas públicas, fraternidade e justiça social, a Campanha da Fraternidade (CF)<sup>20</sup> dialoga diretamente com diversos ODS,

---

19. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

20. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Campanha da Fraternidade. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

oferecendo um olhar espiritualizado para a promoção humana, em vista de uma sociedade justa e solidária.

Além disso, a CF reforça o caráter formativo e transformador dos projetos interdisciplinares ao articular reflexão crítica e compromisso com a ação, em comunhão com os valores e princípios religiosos.

Dessa forma, os projetos interdisciplinares orientados pelos ODS e norteados pela Campanha da Fraternidade, configuram-se como experiências educativas que demandam do estudante uma participação ativa, reflexiva e responsável no processo de aprendizagem.

### 1.3 Autonomia, protagonismo e autorregulação da aprendizagem

A promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes constitui um dos princípios centrais da Pedagogia Inaciana, que compreendem o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Essa compreensão é aprofundada pela proposta do livro *Aprender por Refração*, que entende a aprendizagem como um processo no qual o estudante interpreta, ressignifica e projeta o conhecimento a partir de sua própria experiência, contexto e reflexão. Assim, por meio das relações aluno-mundo, professor-mundo e aluno-professor, o estudante é provocado a assumir uma perspectiva em que aprender implica participar ativamente, tomar decisões, refletir criticamente sobre o próprio percurso e responsabilizar-se pelas escolhas e pelos resultados alcançados. Nesse sentido, a autonomia não se confunde com ausência de orientação, mas refere-se a um processo progressivo de amadurecimento do estudante, sustentado por mediações pedagógicas intencionais que favorecem o discernimento, a reflexão e a ação consciente, elementos centrais da proposta do *Aprender por Refração* e do Paradigma Pedagógico Inaciano.

A noção de protagonismo relaciona-se diretamente à possibilidade de o estudante participar ativamente das decisões que envolvem

sua aprendizagem. Em práticas pedagógicas baseadas em projetos, especialmente os de caráter interdisciplinar, os estudantes são chamados a planejar, investigar, tomar decisões e justificar escolhas, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais. Esse protagonismo encontra respaldo na valorização da experiência concreta como ponto de partida para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do discernimento.

Por sua vez, a autorregulação da aprendizagem refere-se à capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar suas próprias ações cognitivas e comportamentais em função dos objetivos de aprendizagem. Boruchovitch<sup>21</sup> afirma que processos avaliativos que explicitam critérios e níveis de desempenho favorecem o desenvolvimento da autonomia discente, uma vez que permitem aos estudantes compreenderem onde se encontram em relação aos objetivos propostos, monitorarem seu próprio desempenho e identificarem estratégias para avançar em sua aprendizagem.

Na perspectiva inaciana, a autorregulação da aprendizagem pode ser compreendida como um exercício de discernimento pedagógico. Ao refletir sobre suas ações, reconhecer limites e possibilidades e decidir novos passos, o estudante vivencia, em escala pedagógica, a dinâmica da reflexão e da ação proposta pelo PPI. A avaliação, quando orientada por esse paradigma, deixa de ser apenas um juízo externo e passa a constituir-se como oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico.

Assim, a articulação entre autonomia, protagonismo e autorregulação da aprendizagem evidencia a necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas coerentes com uma concepção formativa de educação.

---

21. BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a prática pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 177-187, 2004.

## 2. ESTRUTURA DO PROJETO E DAS RUBRICAS

A estrutura do projeto interdisciplinar foi concebida articulando etapas pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa, o desenvolvimento de competências e o protagonismo discente. Fundamentado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e norteado pela Campanha da Fraternidade, o projeto foi organizado para contemplar desde a leitura da realidade até a proposição de ações concretas. O projeto inicia-se com a apresentação da proposta e dos critérios avaliativos, seguida da formação consciente dos grupos e da realização de pesquisas que integram a leitura da realidade local e global.

No Ensino Fundamental Anos finais, a metodologia para o desenvolvimento do projeto é realizada a partir de atividades elaboradas por cada professor das diferentes disciplinas, compondo entregas trimestrais.

No Ensino Médio, a utilização da metodologia de *Design Thinking* orienta o desenvolvimento dos projetos, conduzindo os estudantes por etapas de empatia, definição do problema, ideação e prototipagem, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho colaborativo.

Já as rubricas avaliativas foram construídas a partir dos objetivos de aprendizagem do projeto, em formato de competências. Os níveis de desempenho atribuídos foram: não atingiu, em desenvolvimento, chegou lá e foi além do esperado. Com isso, o estudante pode saber exatamente como deverá proceder para melhorar sua avaliação, uma vez que cada nível de desempenho possui descrições claras e objetivas, que explicitam as evidências de aprendizagem esperadas em cada estágio, conforme exemplo apresentado a seguir.

Tabela 1. Rubricas de aprendizagem – 3º trimestre Ensino Médio

	Não atingiu	Em desenvolvimento	Chegou lá	Foi além do esperado
Competência	0,25	0,5	0,75	1
Apresentar os resultados obtidos	Os resultados não foram apresentados ou estão desconexos com os objetivos iniciais.	Os resultados apresentados são parciais ou insuficientes, com pouca clareza ou relevância.	Os resultados são apresentados de maneira clara, relevante e em consonância com os objetivos propostos.	Os resultados são apresentados de forma impactante e articulada, evidenciando excelência no trabalho.
Refletir sobre os desafios enfrentados	Não há reflexão sobre os desafios enfrentados durante o projeto.	A reflexão é básica e aborda os desafios de forma superficial ou incompleta.	Reflete de maneira crítica e construtiva sobre os desafios enfrentados, identificando pontos de melhoria.	Reflexão profunda e abrangente, propondo soluções criativas e aprendizados significativos para projetos futuros.
Identificar aprendizados pessoais e coletivos	Não identifica aprendizados significativos, individuais ou em equipe.	Identifica aprendizados, mas de forma limitada ou superficial.	Reconhece aprendizados relevantes tanto individuais quanto coletivos, demonstrando maturidade reflexiva.	Identifica aprendizados transformadores, promovendo uma visão ampla e impactante do projeto.

A complexidade das competências avaliadas e dos níveis de desempenho estabelecidos nas rubricas foi organizada de forma progressiva, de acordo com a Taxonomia de Bloom, contemplando desde níveis cognitivos mais básicos até níveis mais complexos.

Portanto, à medida que o estudante avança nos níveis de desempenho em cada competência, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, autonomia, profundidade conceitual, capacidade de reflexão crítica e aplicação do conhecimento em contextos significativos.

Com isso, cada competência avaliada possui uma pontuação, totalizando 1 ponto por competência, o que confere objetividade ao processo avaliativo e contribui para que os estudantes compreendam com maior clareza a composição de sua nota final, reduzindo, assim, a subjetividade da nota.

### 3. METODOLOGIA DE IMPLANTAÇÃO

A implantação das rubricas avaliativas descrita neste estudo foi realizada ao longo do ano de 2025, no contexto dos projetos interdisciplinares desenvolvidos do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Contudo, esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, configurada como estudo de caso, cujo foco foi qualificar o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem nesses projetos.

O processo de implantação das rubricas não se configurou como uma ação pontual ou meramente instrumental, mas como parte de um movimento formativo mais amplo, articulado às diretrizes institucionais e à identidade pedagógica inaciana, provocado pela formação do livro *Aprender por Refração*.

Assim, a implantação das rubricas avaliativas nos projetos interdisciplinares foi concebida como uma prática pedagógica intencional, fundamentada teoricamente e orientada por um fluxo metodológico coerente.

### 3.1 O paradigma pedagógico inaciano como referencial metodológico

No contexto da Pedagogia Inaciana, a utilização de rubricas avaliativas adquire um sentido ainda mais profundo ao dialogar diretamente com o Paradigma Pedagógico Inaciano, especialmente nas dimensões da reflexão e da avaliação. No entanto, esse alinhamento não ocorre de forma automática. A redução da subjetividade avaliativa, objetivo central das rubricas, deve ser equilibrada com a atenção ao contexto, à singularidade do estudante e ao processo vivido, evitando uma leitura meramente tecnicista da aprendizagem.

Desse modo, o uso de rubricas em projetos interdisciplinares exige discernimento pedagógico, para que a busca por critérios claros não comprometa a formação integral, princípio central da educação inaciana.

Nesse sentido, ao assumir o PPI como referencial metodológico da implantação das rubricas, buscou-se garantir coerência entre a concepção de ensino, a prática avaliativa e os objetivos formativos da instituição. Nessa perspectiva, a avaliação não é entendida como um momento isolado ou meramente classificatório, mas como parte constitutiva do processo educativo, a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante.

#### 3.1.1 CONTEXTO

A dimensão do contexto orientou a leitura crítica da realidade avaliativa vivenciada nos projetos interdisciplinares, marcada pela diversidade de critérios adotados pelos professores e pela subjetividade na avaliação das aprendizagens. Essa leitura inicial foi fundamental para reconhecer os desafios enfrentados pelos estudantes e pelos docentes, bem como para identificar a necessidade de instrumentos avaliativos mais claros, comuns e formativos.

No PPI, compreender o contexto significa considerar as condições concretas em que o processo educativo ocorre, respeitando as singularidades dos sujeitos e do ambiente escolar.

### 3.1.2 EXPERIÊNCIA

A etapa da experiência, conforme o PPI, constitui o momento em que as decisões pedagógicas se concretizam em práticas vividas. O primeiro contato com as rubricas ocorreu na formação do livro *Aprender por Refração*, no qual os professores realizaram exercícios práticos de elaboração de rubricas. A partir disso, foi realizada uma proposta de rubricas pela coordenação pedagógica para, colaborativamente, discutir e avaliar com os professores a aderência dessa proposta aos projetos.

A definição dos critérios partiu das competências e objetivos de aprendizagem mobilizados nos projetos, especialmente aqueles relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Campanha da Fraternidade e às dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas da formação dos estudantes.

Ao longo da execução dos projetos, as rubricas foram utilizadas como referência para momentos de acompanhamento pedagógico, autoavaliação e feedback formativo. Os professores recorreram às rubricas para orientar intervenções, esclarecer expectativas e dialogar com os estudantes sobre avanços e aspectos a serem aprimorados. Para os alunos, as rubricas funcionaram como um guia que auxiliou na organização das etapas do trabalho, na revisão das produções e na tomada de decisões ao longo do processo.

### 3.1.3 REFLEXÃO

A etapa da reflexão constituiu um momento central no processo de implantação das rubricas avaliativas, pois possibilitou interpretar criticamente as experiências vivenciadas por professores e estudantes

ao longo dos projetos interdisciplinares. Essas reflexões ocorrem durante as reuniões pedagógicas e em conversas com professores durante o ano.

Essa prática faz com que a implantação das rubricas avaliativas se torne algo orgânico, podendo ser adequado a todo momento, a partir das experiências dos professores e estudantes.

Assim, a etapa da reflexão consolida-se como um espaço privilegiado de discernimento pedagógico, no qual a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser compreendida como instrumento de compreensão da aprendizagem e de qualificação da prática educativa.

### 3.1.4 AÇÃO

A análise das evidências de aprendizagem, mediada pelas rubricas, possibilitou aos professores identificarem com maior precisão os avanços e as dificuldades dos estudantes, favorecendo intervenções pedagógicas mais qualificadas, inclusive junto às famílias. Esses ajustes incluíram a redefinição de estratégias didáticas, a reorganização de etapas dos projetos, a ampliação de momentos de orientação e o aprimoramento dos feedbacks oferecidos.

Dessa forma, a avaliação deixou de cumprir apenas uma função descritiva e passou a orientar ações pedagógicas concretas, em consonância com uma perspectiva formativa.

### 3.1.5 AVALIAÇÃO

O uso das rubricas nos projetos interdisciplinares possibilitou um acompanhamento mais sistemático e criterioso do percurso de aprendizagem dos estudantes. Ao explicitarem critérios e níveis de desempenho, as rubricas permitiram observar com maior clareza os avanços, as dificuldades e os processos mobilizados ao longo do desenvolvimento dos projetos, priorizando e evidenciando que o processo

educativo é mais relevante do que apenas um produto, que muitas vezes, se caracteriza por uma apresentação. Esse acompanhamento contínuo favoreceu uma análise mais justa e contextualizada das aprendizagens, respeitando os diferentes ritmos dos estudantes.

O *feedback* assumiu papel central nesse processo avaliativo. Mediado pelas rubricas, o feedback passou a ser mais objetivo, consistente e formativo, orientando os estudantes sobre o que já havia sido alcançado e sobre os aspectos que ainda demandavam atenção e aprimoramento, assim, favorecendo a compreensão dos critérios de avaliação e estimulando a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

#### 4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os dados coletados por meio de questionário aplicado a professores envolvidos nos projetos interdisciplinares de 2025 evidenciam que a implantação das rubricas avaliativas foi percebida, de modo geral, como uma estratégia pedagógica eficaz para qualificar o processo avaliativo e reduzir a subjetividade na atribuição das notas. Participaram da pesquisa os docentes que atuaram do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, permitindo uma leitura representativa das diferentes etapas de ensino envolvidas no projeto. Esses resultados dialogam com a concepção de avaliação formativa defendida por Haydt<sup>22</sup> e Demo<sup>23</sup>, que compreendem a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem e não como um momento isolado de mensuração.

---

22. HAYDT, Regina Célia. Curso de Didática Geral. 8a edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.

23. DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 102 p. (Col. Polemicas do nosso tempo). ISBN 8585701021.

Em relação à clareza e aplicabilidade das rubricas, a maioria dos professores avaliou o instrumento de forma positiva: 30% dos docentes consideraram as rubricas “muito claras e aplicáveis”, enquanto 60% indicaram que eram “claras, mas poderiam ser mais bem adaptadas”. Apenas 10% apontaram dificuldades mais significativas na compreensão e aplicação. Esses dados indicam que as rubricas cumpriram sua função estruturante ao oferecer critérios comuns e descritores explícitos, conforme defendem Stevens e Levi<sup>24</sup>, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de ajustes finos para atender às especificidades das séries e das diferentes etapas do projeto. Esse movimento contínuo de revisão e revalidação dialoga diretamente com a Pedagogia Inaciana, especialmente com o princípio do *Magis*, entendido como busca permanente por maior qualidade e sentido na ação educativa.

No que se refere à redução da subjetividade avaliativa, os relatos docentes apontam ganhos consistentes. As rubricas foram associadas à maior transparência do processo, à clareza dos critérios e à segurança na atribuição das notas, tanto para professores quanto para estudantes. De modo recorrente, foi citada a diminuição de questionamentos relacionados à “injustiça na avaliação”, uma vez que os estudantes conseguiam identificar, nas rubricas, quais critérios haviam sido atendidos ou não em suas produções.

Nesse sentido, há confirmação do objetivo central da implantação e convergência com os estudos que destacam que a explicitação de critérios e níveis de desempenho contribui para avaliações mais justas e coerentes, sobretudo em contextos nos quais se avaliam aprendizagens complexas e interdisciplinares.

---

24. STEVENS, Dannelle D.; LEVI, Antonia J. *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling: Stylus Publishing, 2005

A contribuição das rubricas para orientar os estudantes desde o início do projeto também foi destacada, sendo que metade dos docentes afirmou que as rubricas contribuíram significativamente para a compreensão das expectativas, enquanto outros indicaram contribuição moderada. No entanto, os dados revelam que parte dos estudantes apresentou dificuldades iniciais para compreender plenamente o funcionamento das rubricas e sua relação com o projeto, os ODS e a proposta de intervenção. Essa constatação reforça a importância de práticas sistemáticas de avaliação, conforme apontam Panadero e Jonsson<sup>25</sup>, nas quais os critérios precisam ser retomados ao longo do processo e incorporados às práticas pedagógicas cotidianas, e não apenas apresentados no início ou no momento da avaliação final.

No que diz respeito ao protagonismo e à autonomia discente, os professores relataram avanços graduais, especialmente no que se refere à organização do trabalho em grupo, à revisão das produções e à compreensão da relação entre desempenho e nota final. A possibilidade de visualizar os níveis de desempenho e a pontuação atribuída a cada competência contribuiu para que os estudantes compreendessem melhor como sua nota era composta, favorecendo a autorregulação da aprendizagem. Esses dados se alinham ao que Boruchovitch<sup>26</sup> diz sobre os processos avaliativos com critérios claros, favorecendo o monitoramento do próprio desempenho e o desenvolvimento da autonomia.

Ainda assim, os resultados indicam que esse protagonismo precisa ser intencionalmente cultivado, por meio de mediações pedagógicas contínuas, como propõe a Pedagogia Inaciana e a abordagem do Aprender por Refração.

---

25. PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders. *The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review*. Educational Research Review, v. 9, p. 129–144, 2013.

26. BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a prática pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 177–187, 2004.

Entre as dificuldades apontadas pelos docentes, destacam-se a necessidade de maior diferenciação entre os níveis de desempenho, a adequação das rubricas às diferentes séries e a demanda por maior alinhamento entre os professores orientadores. Alguns respondentes indicaram que, em determinados critérios, as gradações eram sutis, o que poderia reintroduzir subjetividade no processo avaliativo. Esse dado reforça a compreensão de que a rubrica não é um instrumento acabado, mas uma ferramenta que exige revisão, calibragem e construção coletiva permanente, conforme ressaltam Russell e Airasian<sup>27</sup> ao discutirem a avaliação em sala de aula como prática situada e contextual.

Em relação às notas, os professores reconheceram que a pontuação por competência contribuiu para tornar a avaliação mais objetiva e explicável, especialmente em contextos de trabalho em grupo.

Um resultado pedagógico significativo destacado pelos docentes foi a redução do fenômeno dos estudantes “carregados” pelo grupo. A clareza dos critérios e a análise por competência tornaram mais visível a participação individual de cada estudante, favorecendo a corresponsabilização e a justiça avaliativa. Isso fica evidente quando os professores apontam melhora de comportamento e postura de alguns estudantes entre os trimestres, favorecendo o desenvolvimento de competências atitudinais e colaborativas. Esse aspecto dialoga diretamente com os princípios da avaliação formativa, conforme Libâneo<sup>28</sup>, e com a proposta inaciana de formação integral, que valoriza a responsabilidade pessoal e o compromisso com o coletivo.

De modo geral, os resultados indicam que a implantação das rubricas avaliativas contribuiu para qualificar o acompanhamento da aprendizagem, fortalecer a transparência do processo avaliativo e promover avanços no protagonismo discente. Tais achados reforçam

---

27. RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. Avaliação em Sala de Aula:- Conceitos e Aplicações. AMGH Editora, 2014.

28. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez editora, 2017.

a compreensão de que a avaliação, quando alinhada aos pressupostos da Pedagogia Inaciana, ao Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação e às orientações da BNCC, constitui-se como um instrumento a serviço da aprendizagem, da formação integral e do desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos.

## 5. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar a implantação das rubricas avaliativas como metodologia de acompanhamento e avaliação de projetos interdisciplinares vinculados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no contexto da educação básica, à luz da Pedagogia Inaciana. A partir do referencial teórico, da descrição da estrutura do projeto, do processo de implantação e da análise dos dados coletados junto aos professores, foi possível evidenciar que as rubricas se constituem como um instrumento potente para a prática avaliativa, especialmente no que se refere à redução da subjetividade, à transparência dos critérios e ao fortalecimento do caráter formativo da avaliação.

Os resultados indicam que a utilização de rubricas contribuiu para tornar mais claros os objetivos de aprendizagem e os níveis de desempenho esperados, favorecendo maior justiça avaliativa e coerência entre os diferentes componentes curriculares envolvidos nos projetos interdisciplinares.

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da autorregulação da aprendizagem, os dados apontam avanços graduais, evidenciando que as rubricas funcionaram como mediadoras do processo formativo, ao orientar escolhas, revisões e decisões dos estudantes ao longo do projeto. Entretanto, os resultados também indicam que tais dimensões não se consolidam de forma automática, exigindo mediações pedagógicas intencionais, práticas

sistemáticas de avaliação e retomadas dos critérios durante o desenvolvimento das atividades.

A análise da implantação das rubricas revelou a importância de compreender a avaliação como um processo contínuo, integrado às etapas de contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Nesse sentido, a utilização das rubricas não se configurou como uma ação instrumental isolada, mas como parte de um movimento formativo mais amplo, coerente com os princípios da Pedagogia Inaciana.

Os desafios apontados pelos docentes reforçam a compreensão de que a rubrica não é um instrumento acabado. Portanto, trata-se de uma ferramenta que exige revisão contínua, construção coletiva e discernimento pedagógico permanente, em consonância com a busca do *Magis*, entendida como excelência com sentido e compromisso.

Dessa forma, conclui-se que a implantação das rubricas avaliativas em projetos interdisciplinares orientados pelos ODS constitui-se em uma prática pedagógica consistente e alinhada à formação integral dos estudantes. Ao integrar avaliação, aprendizagem e valores, essa metodologia contribui para a construção de uma cultura avaliativa mais justa, formativa e coerente com os desafios contemporâneos da educação, reafirmando o papel da escola como espaço de desenvolvimento cognitivo, socioemocional, ético e social, comprometido com a transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Heidi Goodrich. Teaching with rubrics: the good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, v. 53, n. 1, p. 27–30, 2005.
- ATIENZA, Rita J.; GO, Johnny C. *Aprender por refração: um guia de pedagogia inaciana do século XXI para docentes*. São Paulo: Edições Loyola, 2023.

- BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a prática pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 177–187, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BROOKHART, Susan M. *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: ASCD, 2013.
- COMPANHIA DE JESUS. *Pedagogia inaciana: uma proposta prática*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Campanha da Fraternidade*. Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade/>. Acesso em: 8 jan. 2026.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 102 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- HAYDT, Regina Célia. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2017.
- PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, v. 9, p. 129–144, 2013.
- REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. *Projeto Educativo Comum (PEC) 2021–2025*. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.
- RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SACHS, Jeffrey D. *The age of sustainable development*. New York: Columbia University Press, 2015.
- STEVENS, Dannelle D.; LEVI, Antonia J. *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling: Stylus Publishing, 2005.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, p. 100.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# Imigração e desigualdade social no bairro do Ipiranga: um relato de experiência interdisciplinar

Francis Armando dos Santos<sup>1</sup>  
Rosana Galhardo Cardoso<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência interdisciplinar desenvolvido com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e CRH (Cultura Religiosa e Humanística), com foco na desigualdade social e na imigração no bairro do Ipiranga, em São Paulo. O trabalho dialoga com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10 (Redução das Desigualdades) e com os princípios da Campanha da Fraternidade 2025 – Ecologia Integral, ao promover uma abordagem humanizada, crítica e ética da realidade social. Os resultados evidenciam o potencial da interdisciplinaridade e da literatura como instrumentos de formação cidadã e de sensibilização para a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade social. Ecologia Integral. Imigração.

## INTRODUÇÃO

A desigualdade social constitui um dos principais desafios enfrentados pelas sociedades contemporâneas, manifestando-se de forma

1. Licenciado em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (2011), bacharelado em Teologia pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores (2017) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (2021). Professor da rede privada de ensino; membro do Observatório da Educação: Violência, Inclusão e Direitos Humanos e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação da UNIFESP.

2. Licenciada em Letras pelo centro universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1992), especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Professora da rede privada de ensino. Atualmente cursa Psicopedagogia no Instituto Singularidades em São Paulo.

intensa nos grandes centros urbanos. No contexto brasileiro, esse fenômeno está diretamente relacionado aos processos migratórios internos e internacionais, que evidenciam contrastes sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental ao promover práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreenderem criticamente a realidade em que estão inseridos.

O presente artigo apresenta um relato de experiência pedagógica interdisciplinar, desenvolvido com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, envolvendo as áreas de Língua Portuguesa e Cultura Religiosa e Humanística (CRH), com a colaboração das demais disciplinas, como História, Geografia, Matemática, Língua Inglesa e Tecnologias. O projeto teve como eixo central a temática da desigualdade social, com recorte específico na imigração no bairro do Ipiranga, localizado na cidade de São Paulo. A proposta estabeleceu diálogo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10 (ODS 10 – Redução das Desigualdades) e com os princípios da Campanha da Fraternidade 2025, que trouxe como tema “Fraternidade e Ecologia Integral” e como lema a passagem bíblica do livro do Gênesis: “Deus viu que tudo era muito bom” (Gn 1,31).

Nesse sentido, ao realizarmos um recorte sobre o impacto da desigualdade a partir da imigração, tendo em vista que se tratava de um tema a ser trabalhado por todas as disciplinas, pudemos contar não apenas com o apoio de todos os professores, mas também com a interdisciplinaridade, auxiliando nossos estudantes a conectar saberes e a superar a tendência de um estudo conteudista e isolado de sua realidade cotidiana.

O tema da imigração é pertinente não apenas à realidade de São Paulo, mas do mundo como um todo. Dados apontam que, nos últimos anos, um número recorde de pessoas tem se deslocado, havendo também um aumento considerável das remessas internacionais. Segundo o Relatório Mundial sobre Migração de 2024, o número de

pessoas deslocadas alcançou a cifra recorde de 117 milhões ao final de 2022, alterando inclusive os padrões migratórios, sobretudo no que se refere aos motivos, às causas das migrações e aos destinos dos migrantes (IOM, 2024). Em São Paulo, nos últimos anos, o estado tem recebido um fluxo significativo de imigrantes, com destaque para comunidades latino-americanas (bolivianos, haitianos e peruanos) e asiáticas (chineses); apesar dos mesmos dados apontarem para a tendência de um saldo migratório negativo no estado – mais saídas do que entradas (IRI/USP, 2017).

Entre os principais desafios enfrentados pelos migrantes, evidenciam-se aqueles relacionados ao processo de adaptação ao território de destino, tais como as condições de acolhimento, a complexidade dos trâmites burocráticos para a regularização documental e as barreiras linguísticas, ademais das condições materiais e estruturais do processo de inserção social, que envolvem o acesso ao mercado de trabalho, a instabilidade econômica, as dificuldades de acesso à moradia e aos serviços de saúde. Além disso, observa-se a recorrência de práticas discriminatórias, manifestadas por meio da xenofobia, bem como a intensificação de situações de vulnerabilidade social, violência e exploração trabalhista, fatores que aprofundam as desigualdades vivenciadas por essa população.

O projeto teve como objetivo articular pesquisa social, leitura literária e produção textual, de modo a promover a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes, aproximando os conteúdos curriculares de suas vivências cotidianas. A proposta foi desenvolvida por meio de diferentes etapas metodológicas, a saber: a produção de um vídeo que estabelecesse relações entre as desigualdades sociais e o conceito de ecologia integral; o estudo da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, seguido da elaboração de produções textuais em forma de releituras contextualizadas à realidade contemporânea; a organização de uma “exposição subversiva” intitulada “Sonhos de

um Migrante”; a construção de uma estação interativa que simulava os processos de embarque e desembarque em um aeroporto internacional; a confecção de mapas tridimensionais da desigualdade social, com base em indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Gini; e, por fim, a produção de uma exposição fotográfica que evidenciasse a presença e a contribuição dos imigrantes no bairro do Ipiranga.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A desigualdade social pode ser compreendida como um fenômeno estrutural que se expressa por meio do acesso desigual a direitos, oportunidades e recursos. De acordo com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, a redução das desigualdades exige ações educativas que promovam inclusão, justiça social e valorização da diversidade cultural.

A Campanha da Fraternidade 2025, ao abordar a temática da Ecologia Integral, propõe uma compreensão ampliada do cuidado, que ultrapassa a dimensão ambiental e engloba também as relações humanas, sociais e culturais. Essa perspectiva dialoga diretamente com a questão da imigração, ao afirmar a dignidade intrínseca de toda pessoa humana e a urgência de práticas de acolhimento, solidariedade e justiça social. Nesse sentido, a encíclica *Laudato Si'* (2015), do Papa Francisco, evidencia os migrantes e os refugiados como algumas das principais vítimas das crises ambientais e econômicas contemporâneas, ressaltando que estes “carregam o peso da sua vida abandonada sem qualquer tutela normativa” (Francisco, 2025, n. 25).

Apesar de os indicadores apontarem que a renda média aumentou em 2025, registrando crescimento de 3,9% em relação ao mesmo trimestre do ano anterior, os maiores aumentos interanuais da renda

habitual concentraram-se nos setores da construção (6,9%), da agricultura (6,8%) e dos serviços profissionais (5,0%) (IPEA, 2025). Contudo, ao se considerar a condição de imigrantes e refugiados, emerge uma realidade marcada pela inserção precária no mercado de trabalho, incluindo situações de trabalho análogo à escravidão, frequentemente associadas à ausência de regularização migratória, bem como a outros fatores de vulnerabilidade social presentes nos contextos em que esses sujeitos são inseridos.

Nesse sentido, o índice de Gini constitui uma ferramenta fundamental para a compreensão das desigualdades estruturais que incidem de forma mais intensa sobre populações vulneráveis, entre elas migrantes e refugiados, evidenciando que avanços pontuais nos indicadores econômicos não se traduzem, necessariamente, na garantia de direitos básicos. Assim, no contexto migratório, ser acolhido não equivale, automaticamente, a usufruir dos direitos fundamentais assegurados aos demais cidadãos.

No campo literário, a obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2010), constitui um importante instrumento para a compreensão das desigualdades sociais relacionadas à migração. O personagem Severino representa o migrante nordestino que enfrenta condições de pobreza, exclusão e vulnerabilidade, mas que, apesar das adversidades, mantém a esperança e a luta por uma vida digna. A literatura, nesse contexto, assume um papel formativo ao possibilitar a leitura crítica da realidade social.

## METODOLOGIA

O projeto caracterizou-se como um relato de experiência pedagógica de natureza qualitativa, desenvolvido de forma interdisciplinar ao longo das aulas de Língua Portuguesa, Cultura Religiosa e Humanística (CRH), História, Geografia, Matemática, Língua Inglesa

e Tecnologias. Inicialmente, os estudantes realizaram pesquisas orientadas sobre as desigualdades sociais em diferentes regiões da cidade de São Paulo, com ênfase no bairro do Ipiranga, local onde a escola estava situada, buscando compreender as dinâmicas sociais e territoriais que marcaram esse espaço urbano.

Nas aulas de CRH, os alunos tiveram contato com a temática da Campanha da Fraternidade 2025 e aprofundaram a reflexão sobre a desigualdade social, tendo como referência a encíclica *Laudato Si'*, do Papa Francisco. A partir desse aporte teórico, os estudantes foram convidados a analisar as causas e os motivos da imigração em cinco realidades mundiais: a fome no Chifre da África (Somália, Etiópia e Sudão do Sul), a crise humanitária no Haiti, a desigualdade social na Índia, a situação dos refugiados da Síria e a realidade dos povos indígenas na Amazônia. Como desdobramento dessa investigação, os grupos produziram vídeos de até dois minutos, nos quais abordaram os impactos da destruição da biodiversidade sobre as populações mais pobres, estabelecendo relações com a Campanha da Fraternidade 2025 e com o conceito de Ecologia Integral.

Em etapa posterior, com o apoio dos professores de Geografia e Matemática, os estudantes analisaram o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Gini, tanto em uma perspectiva macro quanto micro, buscando compreender a realidade socioeconômica do bairro do Ipiranga à luz desses indicadores. A partir dessa análise, confeccionaram mapas tridimensionais que evidenciaram as desigualdades sociais presentes no território estudado.

Paralelamente, foram realizadas leituras compartilhadas e análises interpretativas da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, com mediação da professora de Português. As discussões possibilitaram a compreensão da migração, da pobreza e da dignidade humana a partir da trajetória do personagem Severino, migrante nordestino que enfrentou condições de extrema vulnerabilidade social, econômica e ambiental.

Nas aulas de História, os alunos aprofundaram o estudo sobre a formação histórica e cultural do bairro do Ipiranga, reconhecendo a contribuição das comunidades imigrantes para o seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Como etapa final, os estudantes produziram diferentes gêneros textuais – poemas, relatos pessoais, notícias jornalísticas e biografias – articulando literatura, realidade social e valores humanos.

Nas aulas de Língua Inglesa, os alunos não apenas conheceram o funcionamento dos fluxos migratórios, como também analisaram os principais documentos exigidos para o ingresso em outros países. Além disso, tiveram contato com questionários e formulários comumente preenchidos em processos migratórios, bem como com os procedimentos necessários para a regularização da permanência no país de destino, seja na condição de turista, estudante, trabalhador ou residente. Os estudantes também conheceram a estrutura e a finalidade do passaporte, assim como as etapas envolvidas em sua emissão. A partir dessa experiência formativa, os alunos foram convidados a planejar e construir uma estação interativa que simulou os processos de embarque e desembarque em um aeroporto internacional, possibilitando a compreensão prática e contextualizada das etapas burocráticas e simbólicas que envolvem o deslocamento migratório.

Diante desses processos formativos, emergiu ao longo do percurso uma questão norteadora: o que sonha um migrante? A partir desse questionamento, os alunos foram convidados a buscar testemunhos em reportagens, vídeos e outros materiais disponíveis na internet que evidenciassem os desejos, expectativas e motivações que impulsionam os sujeitos a migrar para outro país. Com base nessa investigação, os estudantes elaboraram frases que expressavam os anseios por uma vida mais digna daqueles que deixam seus países de origem, organizando, assim, uma “exposição subversiva”, intitulada “Sonhos de um Migrante”. A proposta buscou provocar uma reflexão crítica

e empática, ao dar visibilidade às vozes e aos projetos de vida dos migrantes, frequentemente silenciados nos discursos hegemônicos sobre a migração.

Complementando esse percurso formativo, os alunos, a partir das instruções dos professores de CRH, Artes e História, realizaram visitas a espaços do bairro reconhecidos pela presença de imigrantes, como restaurantes, igrejas, fábricas, indústrias e centros culturais, onde efetuaram registros fotográficos. Essa etapa consistiu na produção de um ensaio fotográfico sobre a presença dos imigrantes no bairro do Ipiranga e sua contribuição cultural, social e econômica. Os grupos foram organizados em cinco temáticas, e cada estudante produziu duas fotografias representativas do tema sorteado. A avaliação considerou a fidelidade à proposta “A presença dos imigrantes no bairro do Ipiranga”, buscando evidenciar não apenas aspectos arquitetônicos ou comerciais, mas também manifestações culturais, artísticas, tradições e celebrações que conferiram identidade ao território. Por fim, nas aulas de Tecnologias, os alunos foram orientados quanto ao tratamento das imagens e à aplicação de efeitos visuais para a impressão e montagem de uma exposição fotográfica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto constituiu-se como um importante instrumento pedagógico, não apenas por favorecer a aprendizagem e a apropriação de conhecimentos, conceitos e processos próprios de cada disciplina, mas também por possibilitar aos alunos o contato direto com a realidade em que estão inseridos, despertando uma consciência crítica acerca do território e das condições socioeconômicas do país. Nesse percurso, transitou-se de uma compreensão mais ampla, a partir de temas de relevância globais amplamente discutidos na contemporaneidade –

como a ecologia integral – para a análise de como fatores como a degradação ambiental, o desequilíbrio global e os fluxos migratórios incidem no contexto local e no cotidiano dos estudantes. Evidenciou-se, ainda, que tais fenômenos impactam de maneira significativamente mais severa e desigual as populações socialmente vulneráveis e economicamente desfavorecidas.

No componente curricular de Língua Portuguesa, os estudantes iniciaram o percurso por meio de pesquisas orientadas e reflexões críticas acerca das desigualdades sociais, culturais e econômicas presentes em diferentes regiões da cidade de São Paulo. Entre os espaços analisados, destacou-se o bairro do Ipiranga, local onde a escola está inserida e onde parte significativa dos estudantes reside, o que favoreceu uma aproximação concreta entre o conteúdo estudado e a realidade vivenciada.

De forma concomitante, as aulas de leitura literária foram dedicadas à obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. A leitura, interpretação e discussão dos versos possibilitaram aos estudantes compreender a desigualdade social a partir da trajetória do personagem Severino, migrante nordestino que enfrenta condições de extrema vulnerabilidade social, econômica e ambiental. A obra contribuiu para ampliar o entendimento da migração como um fenômeno histórico e estrutural, marcado pela exclusão, mas também pela resistência, pela esperança e pela busca por dignidade.

A partir desse repertório literário, os estudantes foram incentivados a observar a presença e a atuação dos imigrantes no bairro do Ipiranga, estabelecendo relações entre a migração retratada na obra e os processos migratórios contemporâneos. Por meio de registros fotográficos, identificaram espaços construídos e mantidos por imigrantes, tais como restaurantes, igrejas, fábricas, indústrias e centros culturais, reconhecendo o trabalho, a dedicação e a contribuição dessas populações para a constituição social, econômica e cultural do bairro.

Nessa etapa, contou-se com o apoio da professora de História, que orientou os alunos na compreensão da formação histórica e cultural do Ipiranga, destacando o papel das comunidades imigrantes no desenvolvimento local. Tal abordagem favoreceu uma leitura interdisciplinar da imigração, compreendida não apenas como deslocamento populacional, mas como elemento constitutivo da identidade cultural e social do território.

Como produção final, os estudantes elaboraram diversos gêneros textuais, entre eles, poemas, relatos pessoais, notícias jornalísticas e biografias, tendo como figura central o personagem Severino, ressignificado como símbolo dos sujeitos que, ainda hoje, vivenciam situações de desigualdade social. Essas produções estabeleceram conexões entre literatura, realidade social e valores humanos, evidenciando a capacidade de resistência, superação e esperança diante de uma “vida severina”.

A culminância do projeto ocorreu por meio de uma exposição que reuniu todas as etapas do trabalho, consolidando o objetivo inicial de promover uma reflexão que ultrapassasse uma visão meramente racional da desigualdade social. O projeto buscou sensibilizar os estudantes para a construção de atitudes solidárias, éticas e sustentáveis, em consonância com a ODS 10 e com a proposta da Ecologia Integral, compreendida como o cuidado com as pessoas, com as relações sociais e com o ambiente em que estão inseridas.

Um dos desdobramentos importantes do projeto foi a incorporação da área de Língua Inglesa, o que contribuiu para o fortalecimento do caráter interdisciplinar da proposta. Sob a orientação da professora responsável, os estudantes confeccionaram passaportes simbólicos e desenvolveram uma estação interativa que reproduzia os procedimentos de embarque e desembarque em um aeroporto internacional, espaço representativo dos mecanismos de controle migratório. Durante a Mostra de Projetos, os visitantes eram convidados

a participar de entrevistas simuladas, planejadas e conduzidas pelos próprios alunos.

Nesse percurso, os estudantes assumiram o papel de agentes mediadores do processo migratório, realizando perguntas em Língua Inglesa e observando as dificuldades iniciais enfrentadas pelos participantes, seja em relação ao domínio do idioma, seja diante de impedimentos simbólicos para a realização do sonho de migrar. A atividade possibilitou uma vivência prática e empática das barreiras linguísticas, culturais e sociais enfrentadas por imigrantes, contribuindo para uma compreensão mais concreta e humanizada do fenômeno migratório.

As atividades desenvolvidas possibilitaram aos estudantes ampliar a compreensão sobre a desigualdade social e a imigração, estabelecendo relações entre a obra literária estudada e a realidade do bairro em que vivem. As produções textuais evidenciaram a capacidade dos alunos de ressignificar o personagem Severino como símbolo dos sujeitos que, ainda hoje, enfrentam exclusão social, mas resistem por meio do trabalho, da fé e da esperança.

A exposição final do projeto reuniu pesquisas, fotografias e textos produzidos, consolidando uma aprendizagem significativa e interdisciplinar. Observou-se que o contato com a realidade local favoreceu o desenvolvimento da empatia, do senso crítico e da consciência social, em consonância com os princípios da ODS 10 e da Ecologia Integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto interdisciplinar apresentado demonstrou a relevância da articulação entre diferentes áreas do conhecimento para a abordagem de temas sociais complexos, como a desigualdade e a imigração. A literatura, aliada à pesquisa social e à produção textual, mostrou-se um potente instrumento de formação cidadã, capaz de sensibilizar os estudantes para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Ao dialogar com a ODS 10 e com a Campanha da Fraternidade 2025, o projeto contribuiu para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e comprometidos com a transformação da realidade. Assim, a experiência reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o olhar humanizado, o respeito à diversidade e o cuidado integral com as pessoas e com o espaço em que vivem.

Nesse sentido, o Projeto Interdisciplinar desenvolvido pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ampliou e aprofundou a construção do conhecimento, que deixou de se restringir a informações isoladas e fragmentadas para se constituir como um saber articulado, relacional e complexo. Tal perspectiva possibilitou a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a compreensão de que os fenômenos sociais são multifacetados e exigem múltiplos olhares para serem plenamente compreendidos. Dessa forma, as diversas visões de mundo puderam ser problematizadas, ressignificadas e ampliadas, a partir do diálogo, da reflexão crítica e da escuta sensível.

O projeto proporcionou aos estudantes experiências significativas de protagonismo e autoria, uma vez que foram sujeitos ativos em todas as etapas do processo: pesquisaram, analisaram informações, sintetizaram ideias, criaram e produziram diferentes gêneros linguísticos. Ao enfrentar os desafios inerentes à descoberta, ao registro, à produção e à criação, os alunos demonstraram envolvimento, responsabilidade e compromisso com o conhecimento construído coletivamente. O resultado desse percurso revelou-se surpreendente, ao tornar visível e concreto o que foi apreendido, não apenas para os próprios estudantes, mas também para os professores orientadores e para os visitantes da exposição final.

O empenho em tornar os conteúdos claros, significativos e atrativos ao público superou as expectativas iniciais e reforçou a

convicção de que projetos interdisciplinares constituem caminhos potentes para uma aprendizagem efetiva e transformadora. A experiência vivenciada mostrou resultados concretos e profundamente significativos, indicando a possibilidade de aprofundamento e continuidade dessa proposta pedagógica em futuras ações educativas.

Cabe destacar ainda que os estudantes revelam um potencial surpreendente quando são desafiados a compreender que o ato do saber e do conhecer é, em si, encantador, especialmente quando esse conhecimento se traduz em transformação social e humana. Ao promover reflexões sobre desigualdade, imigração e justiça social, o projeto contribuiu para a formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos e conscientes de seu papel no mundo. Trata-se, portanto, de aprendizagens e vivências que não se perderão no tempo, mas permanecerão registradas na memória, marcando trajetórias pessoais, escolares e sociais de maneira significativa e duradoura.

E por fim, o projeto interdisciplinar desenvolvido pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ampliou não apenas o repertório teórico e investigativo sobre a desigualdade social e a imigração, mas promoveu um processo formativo pautado na consciência crítica e no compromisso ético com a realidade social. Ao articular a ODS 10 e a Campanha da Fraternidade 2025, a proposta reforçou o papel da educação como espaço de humanização e transformação social. Nesse sentido, dialoga-se com a concepção freiriana de educação, segundo a qual “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1996). Assim, evidencia-se que a experiência pedagógica vivenciada contribuiu para a formação de sujeitos sensíveis às injustiças sociais, capazes de refletir criticamente sobre seu papel na construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB. Campanha da Fraternidade 2025. Disponível em: <<https://www.cnbb.org.br/campanha-da-fraternidade-2025-conheca-o-tema-a-identidade-visual-e-a-oracao/>>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- FRANCISCO I, Papa. Carta Encíclica *Laudato Si'*: sobre o cuidado da casa comum. Disponível em: <[https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_encyclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html)>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- FRIZZO, Antonio Carlos (intr.). Bíblia Pastoral. São Paulo, SP: Paulus, 2014.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. World Migration Report 2024: últimas tendências e desafios mundiais para a mobilidade humana. Genebra: IOM, 2024. Disponível em: <<https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-de-2024-revela-ultimas-tendencias-e-desafios-mundiais-para-mobilidade-humana>>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- Instituto de Pesquisa Econômica – IPEA. Desigualdade de Renda: carta de conjuntura. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/desigualdade-de-renda/>>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- Instituto de Relações Internacionais – IRI/USP. Imigrantes em São Paulo: Diagnóstico do atendimento à população imigrante no município e perfil dos imigrantes usuários de serviços. Disponível em: <[https://iri.usp.br/images/biblioteca/eBook\\_Imigrantes\\_em\\_SP\\_com\\_DOI.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://iri.usp.br/images/biblioteca/eBook_Imigrantes_em_SP_com_DOI.pdf?utm_source=chatgpt.com)>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <<https://sdgs.un.org/2030agenda>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

## A persistência do brincar: um convite à reinvenção da aprendizagem na jornada escolar

Raquel C. S. Bohnstedt<sup>1</sup>

Cristiane Dorigon<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo investiga o brincar e o brinquedo como elementos centrais no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica da Educação Infantil. A partir de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, analisa-se o jogo, o simbolismo e as linguagens não verbais como mediadores da aprendizagem. Discute-se, ainda, o papel do educador na organização de espaços, tempos e estratégias que favoreçam experiências lúdicas significativas, articulando tais reflexões à perspectiva da Pedagogia Inaciana e à formação integral da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; Educação Infantil; Jogo simbólico; Aprendizagem; Pedagogia Inaciana.

1. Profissional com formação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com especialização em Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo (USP) e em Psicopedagogia, nas áreas clínica e escolar, pela Universidade Paulista Objetivo. Possui ainda MBA em Gestão e Direito Educacional pela Escola Paulista de Direito (EPD), formação em Coaching pela Sociedade Brasileira de Coaching (SBCoaching) e certificação em Programação Neurolinguística (PNL) pela Sociedade Brasileira de Neurolinguística, reunindo uma trajetória que integra conhecimentos pedagógicos, psicológicos e de desenvolvimento humano voltados para práticas educativas e de gestão. E-mail: raquel.bohnstedt@sanfra.g12.br

2. Cristiane é pedagoga com 15 anos de experiência na educação básica e no setor corporativo. Atua na formação de crianças, jovens e adultos, com foco no desenvolvimento humano e competências socioemocionais. Possui especializações em Primeira Infância, Literatura Infantil, Neurociência Aplicada à Educação, Mediação de Conflitos e Inteligência Emocional. Atualmente, é coordenadora pedagógica no Colégio São Francisco Xavier e consultora de projetos educativos. E-mail cristiane.dorigon@sanfra.g12.br

## INTRODUÇÃO

Em seu cotidiano, no burburinho de vozes e risos que preenchem as salas de aula, é possível sentir a energia contagiante do brincar. Frequentemente, associamos essa essência à Educação Infantil, um jardim onde a ludicidade floresce livremente, amplamente reconhecida por sua importância no *desenvolvimento integral da criança*. E se a magia do brincar não fosse apenas um capítulo inicial, mas um fio condutor que deveria entrelaçar toda a tapeçaria da jornada escolar? Este artigo convida a olhar para além dos rótulos e a abraçar a profunda verdade: a relevância do brincar transcende os muros da creche e da pré-escola. É uma *força vital* que precisa ser estendida, com intencionalidade e propósito, ao Ensino Fundamental, transformando-se em alicerces resilientes que continuam a sustentar e aprimorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas da vida.

A pergunta que ecoa e deve nos impulsionar é: o que nos moveria a persistir com o brincar, não apenas como um método, mas como uma *filosofia educacional*, do berçário ao Ensino Fundamental? A resposta reside na certeza inabalável de que a brincadeira não é apenas diversão, mas a *ferramenta mais poderosa e insubstituível* para a formação de indivíduos completos, capazes de navegar pelos desafios acadêmicos e sociais com *resiliência, criatividade* e uma *autonomia* que floresce de dentro para fora. Essa convicção é validada pelas lentes de grandes pensadores e pela observação sensível da criança em seu universo.

## O BRINCAR: A CONSTRUÇÃO DE UM LEGADO PARA O FUTURO APRENDIZ

O brincar é inato a qualquer criança; é nele que ela aprende, cria, inventa, reproduz, copia, imagina etc. Como ação livre, tendo em

vista a organização de diversas sociedades democráticas contemporâneas, esse universo certamente relaciona-se com o aprendizado, podendo desenvolver as diversas linguagens e expressões na criança.

O brincar, que é apreendido antes de ser utilizado sozinho ou em conjunto, necessita, muitas vezes, ser ensinado ou passado como aprendizagem. Quando se brinca, se aprende, antes de tudo, a brincar. “É necessário aprender a contar antes de participar de jogos que usem números. O jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos.” (BROUGÈRE, 1998, p.35)

Este trabalho oferece uma proposta de estudo de representações, simbologias e significados do brincar e do brinquedo para as crianças e professores da Educação Infantil, a fim de buscar esclarecer as contribuições desses elementos no mundo contemporâneo e seus possíveis impactos no universo infantil. Por não considerarmos esse processo estagnado, surge o interesse em estudá-lo.

A principal intenção é realizar um estudo sobre o brincar e o brinquedo. Pretende-se construir uma fundamentação teórica para analisar modos de agir do professor em sala de aula, a fim de proporcionar um possível entendimento das brincadeiras e potencialidades produzidas na Educação Infantil.

Este tema se tornou interesse de estudo, a partir de observações das necessidades do dia a dia escolar, a fim de investigar e propor uma alternativa de aprendizado por parte da criança e de entendimento por parte dos professores.

O trabalho será fundamentado nas visões modernas de Kishimoto, Brougère, Friedmann, Benjamin, Rosa, Fernandes, Piaget, Tacca, entre outros autores. Portanto, pretendemos observar possibilidades do professor trabalhar os aspectos lúdicos em sala de aula proporcionando, assim, o aprendizado através da brincadeira. Além disso,

intenciona-se também propor uma breve discussão sobre possíveis implicações dessas representações na formação infantil de seus potenciais leitores. Também se intenciona sensibilizar os profissionais da Educação a uma possível reflexão sobre o olhar e modo de atuação perante as atividades realizadas em sala de aula.

Especificamente, temos como objetivos para o presente trabalho:

- Investigar como acontece o desenrolar da brincadeira diante de interações sociais
- Entender os objetivos e motivações inconscientes da criança durante a brincadeira
- Propor um projeto de formação continuada ao professor que possa melhorar as estratégias e olhares na Educação Infantil no que diz respeito às brincadeiras e brinquedos, elucidando, assim, como a aprendizagem pode ocorrer através do brincar.

Para alcançar esses objetivos pretendemos investigar como o professor compreende as representações simbólicas criadas pelas crianças e como as trabalha no seu dia a dia em sala de aula.

Inicialmente várias questões nos causam inquietações:

- O que é criança?
- Como a criança brinca?
- Como a criança aprende?

Assim, temos como questão central, para qual buscaremos respostas ao longo do presente trabalho: “Quais as concepções dos professores da Educação Infantil quanto às crianças e seus modos de aprender e brincar?”

## CONEXÃO COM A PEDAGOGIA INACIANA

À luz da Pedagogia Inaciana, o brincar pode ser compreendido como experiência fundante, primeira etapa do Paradigma Pedagógico Inaciano (Experiência – Reflexão – Ação – Avaliação). Ao brincar, a criança experiencia o mundo de forma integral, envolvendo corpo, afetos, pensamento e espiritualidade, ainda que esta última se manifeste de modo implícito e simbólico.

O brincar, nesse sentido, torna-se espaço privilegiado de formação integral, pois respeita o modo próprio de a criança se relacionar com a realidade. Reconhecer o brincar como linguagem legítima da infância implica assumir uma postura educativa que valoriza o processo, o sentido e a interioridade, e não apenas os resultados observáveis.

Para o educador jesuíta, tal compreensão exige um olhar atento e contemplativo, capaz de perceber Deus agindo na história concreta da criança, inclusive em suas brincadeiras, símbolos e narrativas lúdicas. Persistir no brincar, portanto, é também um ato pedagógico e espiritual, coerente com o *Magis*, ao buscar sempre o melhor para o desenvolvimento humano pleno.

Para as crianças que hoje estão no Ensino Fundamental e que tiveram o privilégio de uma vivência rica em brincadeiras na Educação Infantil, o impacto é inquestionavelmente profundo e duradouro. Elas chegam a esta nova etapa não apenas com um conhecimento prévio, mas com uma “*bagagem*” de habilidades e competências que as distingue, fundamentadas em pilares teóricos e abordagens pedagógicas que ecoam a sabedoria da infância.

## DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO INTEGRADO: O CORAÇÃO QUE SABE BRINCAR E APRENDER.

O brincar, longe de ser uma atividade meramente recreativa, emerge como o *laboratório primordial da infância*, um espaço dinâmico

em que a criança não apenas interage com o mundo, mas o reinventa e o compreende. É nesse palco de exploração espontânea que o desenvolvimento motor e cognitivo se entrelaça de forma *intrínseca e indissociável*, pavimentando as bases para a aprendizagem formal e a formação integral do indivíduo.

Atividades aparentemente simples como correr livremente em um campo, saltar obstáculos, manipular pequenos objetos ou expressar-se por meio do desenho não são passatempos desprovidos de propósito. Pelo contrário, constituem o *terreno fértil para o aprimoramento da coordenação motora grossa e fina*. A motricidade grossa, englobando grandes movimentos corporais, refina o equilíbrio, a agilidade e a consciência espacial, enquanto a motricidade fina, que exige precisão e destreza manual, aprimora o movimento de pinça e o controle de pequenos músculos. Essa simbiose entre movimento e percepção fortalece a *conexão neural entre corpo e mente*, criando redes cerebrais robustas que subsidiarão habilidades mais complexas.

No contexto do Ensino Fundamental, a riqueza desse arcabouço se manifesta de maneira notável. A criança que brincou desenvolve uma destreza aprimorada para tarefas essenciais como a *escrita manual*, evidenciada na fluidez da transição da letra bastão para a cursiva, na caligrafia legível e na menor fadiga. A precisão no manuseio de materiais didáticos – como tesouras, lápis de cor, réguas e instrumentos de montagem – e uma *organização espacial inata* para dispor objetos e compreender layouts são frutos diretos dessa vivência lúdica.

Cognitivamente, a brincadeira pulsa como um *motor de desenvolvimento*. Ela estimula a *criatividade* ao permitir que a criança imagine cenários e personagens, a *arte de resolver problemas* ao enfrentar desafios e buscar soluções em suas interações, a *audácia de formular hipóteses* ao testar diferentes abordagens e o *pensamento divergente* ao conceber múltiplas possibilidades para uma mesma situação. Essas habilidades, nutridas desde cedo, são indispensáveis para que a criança

*verdadeiramente construa conceitos mais complexos e desenvolva um raciocínio crítico.*

## A PERSPECTIVA PIAGETIANA: BRINCAR COMO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A genialidade de Jean Piaget (1978), mestre da mente infantil, desvendou que o brincar é a própria *essência e o mecanismo fundamental da construção do conhecimento*. Para ele, a criança não é um recipiente passivo, mas um *agente ativo* em seu desenvolvimento, e o brincar é a manifestação mais clara dessa ação. Através do *brincar simbólico* – o inestimável “*faz de conta*” –, a criança não se limita a imitar o mundo exterior; ela o *assimila* à sua maneira, transformando a realidade para adequá-la às suas estruturas cognitivas e necessidades internas.

Este processo de *assimilação* é crucial, pois permite à criança incorporar novas experiências em seus esquemas mentais pré-existentes, ao mesmo tempo em que desenvolve e modifica esses esquemas através da *acomodação*. O “*faz de conta*”, seja ao cuidar de um boneco como um bebê, construir uma fortaleza com almofadas ou simular uma viagem espacial, é um exercício constante de *representação e experimentação de papéis e situações complexas*. Essa capacidade sublime de transcender o concreto e operar com símbolos e representações é um *salto crucial para o desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico*, alicerces indispensáveis para toda aprendizagem formal e para a compreensão de conceitos matemáticos, científicos e sociais complexos. O jogo simbólico é, portanto, a ponte entre o concreto e o abstrato, equipando a criança com as ferramentas mentais para navegar e transformar seu universo de conhecimento.

## AUTORREGULAÇÃO E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Para além do desenvolvimento motor e cognitivo, o universo lúdico se revela um *complexo ecossistema para a maturação da autorregulação e das habilidades socioemocionais*, elementos intrínsecos à formação de um indivíduo equilibrado e apto a navegar pelos desafios da vida em sociedade. No contexto da brincadeira, a criança é incessantemente convidada a engajar-se em uma *dança sutil de regras, da espera, da negociação e da intrincada arte de gerenciar suas emoções* – pilares invisíveis e essenciais da autorregulação. Este processo envolve o desenvolvimento de *funções executivas*, como o controle inibitório (a capacidade de resistir a impulsos imediatos), a flexibilidade cognitiva (ajustar estratégias diante de novas informações) e a memória de trabalho (manter e manipular informações em mente), que são constantemente exercitadas em cenários lúdicos que demandam planejamento e adesão a convenções.

A *concentração pura*, intrínseca à atividade lúdica – seja na construção meticulosa de uma torre de blocos, na imitação envolvente de um personagem complexo ou na resolução persistente de um quebra-cabeça desafiador – não se restringe ao ambiente de jogo. Pelo contrário, essa capacidade de *atenção sustentada e foco intencional* transfere-se naturalmente para o contexto formal de aprendizagem, manifestando-se em uma notável habilidade de focar nas explicações do educador e nas tarefas propostas. A prática reiterada de engajamento profundo durante o brincar, impulsionada pela *motivação intrínseca*, fortalece os circuitos neurais responsáveis pela *atenção executiva*, preparando a criança para demandas cognitivas mais elevadas.

Nesse mesmo universo de interações lúdicas, emerge um *terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades de Comunicação Não Violenta (CNV) e da Escuta Ativa*. Ao deparar-se com a necessidade de negociar o uso de um brinquedo, expressar uma frustração perante

uma regra do jogo ou propor uma nova dinâmica para a brincadeira, a criança é naturalmente compelida a identificar suas próprias necessidades e sentimentos, bem como a articular tais percepções de forma construtiva – fundamento da CNV, conforme preconizado por Rosenberg (2006). Simultaneamente, a dinâmica interativa do brincar exige que ela preste *genuína atenção ao que a colega expressa*, tanto verbalmente quanto através de sinais não-verbais, cultivando a essência da *escuta ativa*. Essas práticas constantes de *empatia, autoexpressão e compreensão mútua* pavimentam o caminho para a *resolução colaborativa de conflitos* e a construção de relacionamentos mais saudáveis e autênticos. Tais *competências socioemocionais* são indispensáveis não apenas para a vida em sociedade, mas também para uma *aprendizagem verdadeiramente significativa*, que valoriza a colaboração e a diversidade de perspectivas.

## VYGOTSKY E O BRINCAR COMO ALAVANCA NA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Lev Vygotsky (1998), o visionário da teoria sociointeracionista, elevou o brincar ao patamar de *atividade principal* para o desenvolvimento psíquico da criança, especialmente em relação ao seu conceito seminal da *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. A ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (o que ela consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais capaz). No contexto lúdico, a criança não se limita a imitar a realidade cotidiana; ela a experimenta em um *nível de desenvolvimento mais elevado do que seria capaz de atingir sozinha*, simulando e praticando papéis sociais, regras complexas e situações que ainda não domina plenamente em seu dia a dia.

É nesse *palco imaginário do faz de conta* que a criança transcende suas limitações atuais. Através da criação de cenários fictícios e da assunção de papéis diversos (como pai, mãe, professor, médico), ela internaliza normas sociais, afia sua linguagem, desenvolve o raciocínio hipotético e aprimora sua capacidade de planejamento e sequenciamento de ações. A colaboração com pares e a orientação de parceiros mais experientes durante o brincar funcionam como um *andaimé social*, permitindo à criança ensaiar comportamentos e habilidades que, em breve, se tornarão parte de seu repertório autônomo. Como Vygotsky (1998) poeticamente e profundamente afirmou: no brincar, “a criança é sempre mais alta do que ela é na realidade”. Esta frase encapsula a *potência transformadora do lúdico*, em que a imaginação permite à criança funcionar em um nível superior de desenvolvimento, antecipando e construindo as capacidades de seu futuro eu.

## JOGO SIMBÓLICO, DISCERNIMENTO E ESCUTA INACIANA

O jogo simbólico pode ser compreendido como espaço de discernimento infantil, no qual a criança elabora, ainda que de forma não consciente, suas experiências, conflitos e desejos. Cabe ao educador desenvolver uma escuta sensível e contemplativa, semelhante à escuta inaciana, que busca perceber os movimentos internos que emergem nas ações e narrativas das crianças.

Essa escuta não visa rotular ou interpretar de forma reducionista, mas acompanhar, acolher e oferecer mediações que ampliem o repertório simbólico da criança. Assim, o professor torna-se um verdadeiro companheiro de caminho, ajudando a criança a dar nome, forma e sentido às suas experiências.

## O BRINCAR COMO A SINFONIA DOS CEM IDIOMAS E O AMBIENTE COMO O PROFESSOR SILENCIOSO.

Cada criança é um *universo de potencial*, dotada de um ilimitado desejo de aprender, explorar e se expressar. O brincar é o condutor que permite a essa orquestra interior se manifestar em sua plenitude.

A luminosa abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), nascida na Itália, ilumina a criança como um *indivíduo riquíssimo em recursos*, possuidor de “*cem idiomas*” – ou seja, *múltiplas e interconectadas formas de pensar, sentir, comunicar e expressar seu entendimento do mundo*: através do desenho, da modelagem, da música, do movimento, do silêncio e de tantos outros. O brincar espontâneo e a exploração curiosa são os caminhos reais para que a criança utilize e desenvolva essa *miríade de linguagens*. O ambiente físico, nessa pedagogia, é carinhosamente apelidado de “*terceiro professor*”, meticulosamente planejado para ser um *espaço convidativo, estimulante e flexível*, que pulsa com convites à curiosidade, à pesquisa e à interação genuína. Nesse cenário, o brincar é nutrido por materiais ricos e diversificados, que convidam à experimentação, à colaboração e à construção de conhecimento de forma autônoma, preparando a criança para uma aprendizagem mais profunda, autêntica e engajada em etapas posteriores.

## RESISTÊNCIA FÍSICA E COGNITIVA: A ENERGIA INES- GOTÁVEL DO BRINCAR.

Brincadeiras ativas e jogos que exigem concentração desenvolvem não apenas a *resistência física*, mas também a *capacidade mental de manter o foco por períodos mais longos*. Essa “*reserva*” de energia e atenção, construída no tempo do brincar, revela-se vital para enfrentar

as demandas acadêmicas crescentes do Fundamental, como aulas mais extensas, leituras aprofundadas e a capacidade de permanecer concentrado e atento por mais tempo.

## BASE PARA A ESCRITA E LEITURA: A POESIA QUE NASCE DO JOGO.

O *brincar simbólico* e o *refinamento motor fino* são os precursores invisíveis que preparam a mente e o corpo para a abstração da escrita e os encantos da leitura. A *coordenação motora fina*, que floresce ao manusear pequenos objetos ou ao traçar livremente, é um *pré-requisito físico para a caligrafia*. A paciência e a persistência, virtudes cultivadas ao concluir um jogo, refletem-se na dedicação necessária para decifrar uma palavra, construir uma frase ou mergulhar em um livro.

## EFEITOS OBSERVÁVEIS EM SALA: A DIFERENÇA QUE O BRINCAR TECE NO DESENVOLVIMENTO

Há uma diferença notável entre as crianças que tiveram ampla oportunidade de brincar na infância e aquelas que tiveram acesso restrito. Essa realidade, comprovada em sala de aula, é a *prova viva*, a *corroboração prática* das teorias de Piaget (1978), Vygotsky (1998) e dos princípios de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999):

Crianças que tiveram oportunidades abundantes de brincar em ambientes ricos e estimulantes não apenas desfrutam de uma infância mais plena, mas também demonstram um conjunto de competências e características que as posicionam de forma vantajosa

nos percursos acadêmico e social. Essas capacidades, longe de serem meros subprodutos do lazer, são *alicerces essenciais para um desenvolvimento integral e sustentável*:

- *Maior engajamento e curiosidade intrínseca*: Crianças que brincam livremente desenvolvem uma *curiosidade inata* e uma *postura proativa* diante do aprendizado. Elas não são meras receptoras passivas de informação, mas verdadeiras *"exploradoras"* do conhecimento, abordando desafios com uma *mentalidade investigativa e de descoberta*, em vez de se limitarem a seguir instruções de *"executores"*. Essa propensão ao engajamento é impulsionada pela valorização de sua iniciativa e dos seus *"cem idiomas"* – termo que enfatiza as múltiplas formas de expressão e exploração do mundo (Malaguzzi, 1993, em referência à abordagem Reggio Emilia). O ambiente lúdico, ao oferecer segurança para a experimentação e ausência de julgamento, fomenta a *motivação intrínseca*, onde o prazer na atividade em si se torna o principal motor para a aprendizagem e para a busca contínua por novos conhecimentos.
- *Melhor habilidade de resolução de problemas e pensamento criativo*: A brincadeira é um *campo fértil para o desenvolvimento da flexibilidade mental e do pensamento divergente*. Diante de cenários lúdicos que frequentemente apresentam recursos limitados, desafios inesperados e regras mutáveis, a criança é constantemente impelida a conceber *soluções criativas*, a experimentar diferentes estratégias e a reavaliar suas abordagens. Seja ao construir uma ponte com poucos blocos, ao improvisar um acessório para um personagem ou ao redefinir as regras de um jogo para incluir um novo participante, ela acessa e combina os diversos *"idiomas"* cognitivos

e expressivos internalizados no brincar. Essa prática reiterada de adaptação e inovação transfere-se para problemas acadêmicos e sociais, capacitando-a a olhar além das soluções óbvias e a encontrar *caminhos inovadores*.

- *Habilidades socioemocionais apuradas e comunicação efetiva*: O brincar social é uma *escola de interações humanas*. Nele, as crianças aprendem e aprimoram a *complexa arte de interagir, colaborar em grupo, negociar posições, dividir recursos e resolver conflitos de forma pacífica e empática*. Através do *role-playing* e da assunção de diferentes perspectivas, elas desenvolvem a *empatia*, compreendendo as emoções e intenções dos outros. A necessidade de articular desejos e frustrações em um contexto de jogo as convida à *escuta ativa* e à *expressão clara de suas necessidades*, pilares para uma *Comunicação Não Violenta (CNV)* (Rosenberg, 2006). Essas interações sociais ricas, onde o ensaio e erro da comunicação são permitidos e valorizados, fortalecem a capacidade de construir relacionamentos saudáveis, de trabalhar em equipe e de se posicionar de forma assertiva e respeitosa, *habilidades fundamentais para a vida em sociedade e para um ambiente de aprendizagem colaborativo*.
- *Melhor autorregulação emocional e comportamental*: O jogo, com suas regras inerentes e sua dinâmica interativa, é um *potente catalisador para o desenvolvimento da autorregulação*. Crianças que brincam regularmente aprendem a controlar impulsos, a esperar sua vez, a lidar com a frustração de perder ou de não conseguir imediatamente um objetivo, e a modular suas emoções em contextos sociais. A *"liberdade disciplinada do jogo"* – onde a autonomia é exercida dentro de limites claros e compartilhados – promove a internalização do autocontrole. Esse domínio das *funções executivas*, como o controle inibitório

e a flexibilidade cognitiva, permite que elas mantenham o foco em tarefas que exigem persistência, resistam a distrações e ajam de forma mais deliberada e menos reativa, transpondo essa capacidade para as demandas da sala de aula e da vida diária.

- *Coordenação motora e destreza aprimoradas*: As diversas formas de brincar – desde o jogo livre no parque até a manipulação de pequenos objetos – são *essenciais para o aprimoramento da coordenação motora grossa e fina*. Atividades como correr, pular, escalar e equilibrar-se fortalecem a *motricidade grossa*, desenvolvendo o equilíbrio, a força e a consciência corporal. Já brincadeiras que envolvem desenhar, pintar, cortar, montar quebra-cabeças ou manipular peças pequenas refinam a *motricidade fina*, essencial para a destreza manual. Essa base sólida se reflete diretamente no desempenho escolar, resultando em uma *escrita mais fluida e legível*, maior facilidade com atividades manuais (como a utilização de tesouras, régua e instrumentos de desenho) e um *desempenho físico notável* em atividades esportivas e recreativas. A *integração sensório-motora* alcançada através do brincar sustenta a aprendizagem de muitas habilidades escolares e cotidianas.
- *Desenvolvimento da resiliência e do crescimento pessoal*: A brincadeira oferece um *ambiente seguro para o erro e o fracasso*, elementos cruciais para a construção da *resiliência*. Ao experimentar tentativas e erros em um contexto de baixo risco, as crianças desenvolvem uma *capacidade inspiradora de lidar com a frustração*, de não desistir diante de obstáculos e de ver os erros como parte integrante do processo de aprendizagem e investigação, e não como barreiras intransponíveis. Essa postura promove um *mindset de crescimento*, onde a falha é percebida como uma oportunidade para ajustar a estratégia e tentar novamente, em

vez de gerar desmotivação. Elas aprendem a perseverar, a adaptar-se a mudanças e a reconstruir-se após contratempos, *habilidades vitais para enfrentar os desafios da vida com otimismo e determinação.*

## O PAPEL DO EDUCADOR

O educador da Educação Infantil, na tradição inaciana, é chamado a ser presença significativa, alguém que observa, reflete, age e avalia continuamente sua prática. O brincar, nesse contexto, não é apenas estratégia didática, mas lugar de encontro, humanização e transformação.

A formação continuada assume papel central, pois possibilita ao educador revisar concepções, aprofundar fundamentos teóricos e alinhar sua prática ao projeto educativo institucional. Refletir sobre o brincar é, muitas vezes, refletir sobre o próprio modo de ser educador.

Por fim, assumir o brincar como eixo estruturante da aprendizagem é um compromisso institucional com uma educação que forma homens e mulheres para os outros, capazes de imaginar, criar, cooperar e transformar a realidade com sensibilidade, justiça e esperança.

O brincar e o brinquedo, compreendidos como mediadores simbólicos, podem ser associados ao princípio do Magis, ao favorecerem experiências educativas mais profundas, significativas e transformadoras. Não se trata de oferecer mais brinquedos, mas de proporcionar melhores experiências lúdicas, nas quais a criança possa explorar sentidos, valores e relações.

O educador, como mediador, é chamado a discernir quais materiais, propostas e intervenções realmente favorecem o desenvolvimento integral, evitando tanto o excesso de direcionamento quanto a ausência de intencionalidade pedagógica. O brinquedo simples,

aberto e simbólico revela-se, muitas vezes, mais potente do que objetos altamente estruturados.

Essa postura contribui para uma educação alinhada à sobriedade, à sustentabilidade e ao uso consciente dos recursos, valores caros à tradição jesuíta e cada vez mais urgentes no contexto contemporâneo.

## AS SOMBRAS DA RESTRIÇÃO: CONSEQUÊNCIAS DA PRIVAÇÃO DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Enquanto a vivência lúdica proporciona um espectro rico de desenvolvimento, a carência de oportunidades de brincar livre e significativo acarreta uma série de desafios que podem comprometer o percurso formativo da criança. As consequências da privação do brincar são multifacetadas e se manifestam de diversas formas, desde dificuldades socioemocionais até limitações cognitivas e motoras:

- *Dificuldades Socioemocionais persistentes*: Crianças com experiências lúdicas restritas frequentemente enfrentam *desafios notáveis na interação social*. A ausência de um “*espaço de treino*” informal, onde a negociação, o compartilhamento e a gestão de expectativas são praticados de forma orgânica, impede o desenvolvimento natural de *habilidades essenciais*. Isso se traduz em maior dificuldade para compartilhar brinquedos, esperar a vez em atividades coletivas, compreender perspectivas alheias e resolver pequenos atritos com os colegas de forma construtiva. A privação das interações complexas inerentes ao brincar limita a internalização de conceitos como a *Comunicação Não Violenta (CNV)* e a *Escuta Ativa*, resultando em uma *menor capacidade de expressar suas necessidades de forma assertiva e empática*, e

de compreender as emoções e intenções dos outros, impactando a qualidade de suas relações interpessoais e a coesão em ambientes de grupo.

- *Menor tolerância à frustração e resiliência comprometida:* O brincar oferece um contexto seguro para experimentar o erro e o "não-conseguir", ensinando a criança a persistir e a adaptar-se. A ausência dessas vivências lúdicas e desafiadoras pode levar a uma *menor tolerância à frustração*. Crianças privadas do brincar tendem a desistir mais facilmente diante de obstáculos, apresentando *reduzida persistência* em tarefas que exigem esforço contínuo e resolução de problemas. A *resiliência*, que é a capacidade de se recuperar de adversidades e de transformar falhas em aprendizado, é um atributo intrínseco ao jogo, e sua não formação resulta em um indivíduo mais propenso a se desmotivar e a evitar desafios, comprometendo o desenvolvimento de um *mindset de crescimento*.
- *Dificuldades motoras e destreza limitada:* A falta de oportunidades para engajar-se em brincadeiras ativas e manipulativas impacta diretamente o desenvolvimento motor. Crianças que não exploraram variadas formas de movimento (correr, pular, escalar) podem apresentar *deficiências na coordenação motora grossa*, resultando em menor equilíbrio, agilidade e consciência corporal. Da mesma forma, a ausência de brincadeiras que envolvem manipulação de pequenos objetos, desenho ou construção pode levar a *menor destreza fina*, evidenciada em uma *caligrafia menos desenvolvida*, dificuldade no manuseio de materiais escolares (como tesouras, lápis e régua) e desafios em atividades que exigem precisão manual. Essas *limitações motoras* não apenas afetam o desempenho físico, mas também podem gerar frustração em tarefas acadêmicas e cotidianas.
- *Criatividade e flexibilidade cognitiva restritas:* O brincar é o berço da imaginação e da inovação. Crianças com oportunidades

restritas de brincar tendem a apresentar *maior dificuldade em "pensar fora da caixa"*, em conceber soluções originais para problemas ou em adaptar-se a novas situações. A ausência do "*faz de conta*" e da experimentação lúdica limita o desenvolvimento do *pensamento divergente* e da *capacidade de improvisação*, resultando em repertórios mais limitados de estratégias para enfrentar desafios. Sua "*linguagem expressiva*" – a capacidade de representar e transformar a realidade – permanece menos desenvolvida, restringindo a fluidez do pensamento criativo e a habilidade de ver múltiplas perspectivas ou possibilidades.

- *Desafios na concentração e atenção sustentada*: A concentração intrínseca exigida pelas brincadeiras autoiniciadas e prazerosas é um mecanismo fundamental para o desenvolvimento da atenção. A carência dessa prática em focar em atividades lúdicas pode se traduzir em *menor capacidade de atenção sustentada* e maior suscetibilidade à distração em sala de aula e em outras tarefas que exigem foco. Sem o treino informal que o brincar proporciona para o controle da atenção e a inibição de estímulos irrelevantes, as *funções executivas* relacionadas à concentração podem não se desenvolver plenamente, impactando a capacidade de seguir instruções, de organizar pensamentos e de engajar-se profundamente no processo de aprendizagem.
- *Autonomia e iniciativa própria restritas*: O brincar livre é um espaço de autonomia, onde a criança toma decisões, estabelece suas próprias regras e lidera suas próprias aventuras. Quando essa independência lúdica é negada ou excessivamente supervisionada, a criança pode desenvolver uma *autonomia restrita*. Isso se manifesta em *maior dependência da orientação e condução adulta*, com menos iniciativa própria para explorar, questionar ou aprender de forma independente. A falta de oportunidades para exercer a *agência pessoal* no brincar pode inibir a formação

da *autoeficácia* e da *motivação intrínseca*, tornando-as menos proativas na busca por conhecimento e mais hesitantes em assumir responsabilidades ou em liderar suas próprias experiências de aprendizagem e vida.

## CONCLUSÃO: O BRINCAR COMO A SEMENTE DA PLENITUDE HUMANA

O brincar na Educação Infantil não é apenas uma fase de diversão, e sim a construção de uma ponte robusta para o sucesso no Ensino Fundamental. Essa é a verdade que pulsa em cada riso, em cada descoberta na sala de aula. As teorias de Piaget (1978) e Vygotsky (1998), a abordagem humanista de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e, acima de tudo, a sua própria observação diária, confirmam: crianças que brincaram plenamente chegam ao Fundamental com uma "*bagagem*" valiosa de *habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais*, incluindo a capacidade de se comunicar de forma *não violenta* (ROSENBERG, 2006) e de praticar a *escuta ativa*, que as capacitam a navegar pelos desafios acadêmicos com maior *resiliência, criatividade e autonomia*.

É uma missão nossa, de educadores, pais e formuladores de políticas públicas, compreender que o brincar não é um luxo ou um passatempo; é a *linguagem universal da infância*, a *essência da aprendizagem* e a *preparação mais completa para a vida*. Ele não apenas molda o cérebro e desenvolve a inteligência; ele forja o caráter, cultiva a empatia e a colaboração, e nutre a capacidade inata de relacionar-se com o mundo e com o outro. Garantir o espaço, o tempo e a valorização para o brincar em todas as fases da infância – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – não é apenas um ato de proporcionar alegria; é um *investimento crucial*, e talvez o mais nobre,

no *potencial integral de cada criança*, preparando-a para um futuro de *aprendizagem contínua, bem-estar e a plena manifestação de suas infinitas linguagens*. Que sejamos os guardiões desse direito e os arquitetos desses espaços de encantamento.

## REFERÊNCIAS

- EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia em relação à educação da primeira infância*. Tradução e organização de Penina S. Caplan. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução de Claudia Regina Ceneviva. São Paulo: Ágora, 2006.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização e tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LEBOVICI, S. e DIATKINE, R. Significado e função do brinquedo na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Capítulo 1. In:
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIEDMANN, Adriana. *O Universo Simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## Desenvolvimento da formação integral através do acompanhamento socioemocional de crianças do 2º ano do ensino fundamental

Rosyane Andrade de Lima Rodrigues<sup>1</sup>

### RESUMO

As instituições de ensino brasileiras são desafiadas a repensar suas práticas com foco na formação integral dos estudantes. O artigo analisa, por meio de um relato de experiência da professora regente do 2º ano do ensino fundamental, como práticas pedagógicas e atividades escolares contribuem para o desenvolvimento socioemocional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que investiga de que forma os princípios da Pedagogia Inaciana orientam ações educativas. A reflexão fundamenta-se em autores como Daniel Goleman, Howard Gardner e Paulo Freire, destacando a importância das habilidades socioemocionais. Conclui-se que tais habilidades fortalecem vínculos e promovem uma vivência escolar mais significativa, democrática e transformadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências socioemocionais; desenvolvimento emocional; educação jesuíta; formação integral; Pedagogia Inaciana

### INTRODUÇÃO

O ambiente escolar tem papel relevante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de seus estudantes. Os conhecimentos curriculares ocupam o mesmo grau de importância dos componentes sociais e emocionais que se dá por meio da convivência e interação. O importante teórico da educação, Lev Vygotsky, elaborou suas teorias refletindo sobre a importância da interação social

---

1. Pedagoga, Psicopedagoga e Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. [rosyaneandrade.ra@gmail.com](mailto:rosyaneandrade.ra@gmail.com)

para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Sua teoria, mais conhecida como sociointeracionista, traz a aprendizagem como um processo social e construtivo, que ocorre através da interação com o ambiente e com outras pessoas.

O desenvolvimento social e cognitivo deve andar juntos, devido ao impacto que um causa no outro. Contudo, falar do social é também falar do emocional, pois igualmente um tem grande influência sobre o outro. Para Piaget (apud SARMENTO; 2010, p. 13) “é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação”.

Paulo Freire defende a educação como um processo crítico que favorece a autonomia dos estudantes por meio da reflexão sobre as relações sociais e as próprias emoções. Em *Pedagogia do Oprimido* (2009), destaca que a aprendizagem deve ter como horizonte a humanização, concretizada em práticas educativas dialógicas que reconhecem os estudantes como seres sociais e históricos. Ao desenvolverem uma percepção crítica da realidade, os alunos tornam-se capazes de construir seus próprios saberes e atuar de forma mais consciente na sociedade. Reconhecer essa dimensão implica compreender que as vivências, contextos e experiências individuais influenciam diretamente o desenvolvimento emocional, social e a aprendizagem.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a infância e a adolescência são fases marcadas por intenso desenvolvimento cerebral, nas quais se constroem habilidades cognitivas e socioemocionais fundamentais para a saúde mental e para a vida adulta. Os contextos vivenciados nos contextos de família, escola e sociedade exercem impacto significativo ao longo de toda a vida.

Essas reflexões introduzem a discussão sobre a concepção da Educação Jesuíta acerca do ambiente escolar e das práticas que favorecem relações sociais saudáveis. Segundo os documentos da Companhia de

Jesus, o Paradigma Pedagógico Inaciano destaca a dimensão social do ensino, compreendendo o desenvolvimento do estudante como resultado das interações humanas. A pedagogia inaciana valoriza o diálogo reflexivo, a cooperação e a troca de experiências como elementos fundamentais para o amadurecimento pessoal e social.

As transformações sociais e culturais recentes evidenciam a necessidade de uma educação que considere o ser humano de forma integral. Nesse contexto, o desenvolvimento das competências socioemocionais torna-se essencial, pois favorece a autonomia, a empatia, a resiliência e a convivência ética. Conforme Walton (2016), estados emocionais como ansiedade ou irritação podem comprometer a aprendizagem e limitar o desenvolvimento dos estudantes.

No contexto das instituições educativas jesuítas, essa demanda se entrelaça com a missão formativa herdada da tradição inaciana, que propõe uma educação centrada no ser humano e voltada para a transformação da sociedade. Para a tradição educativa inaciana, a formação dos estudantes considera “um modo de experimentar e refletir que leva o aluno, não só a aprofundar-se nas matérias, mas a buscar um significado para a vida e efetuar opções pessoais (AÇÃO) de acordo com uma visão integradora do mundo” (Paradigma Pedagógico Inaciano, 1993, p. 59).

Com base nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar através de um relato de experiência da professora regente da turma do 2º ano do ensino fundamental como o trabalho feito em sala de aula e nas atividades extras da escola podem contribuir, em sua prática cotidiana, para a formação socioemocional dos alunos. O artigo se estrutura a partir do seguinte problema: de que maneira os princípios da Pedagogia Inaciana orientam as ações que proponham um espaço educativo que favoreça o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, resultando também no desenvolvimento integral?

O objetivo principal do trabalho é analisar e descrever as ações das professoras regentes de um dos Colégios dos Jesuítas, o Colégio São Francisco Xavier, de modo que favoreçam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Os objetivos específicos deste trabalho são, primeiramente, refletir sobre a importância da pauta da inteligência emocional no ambiente escolar e os impactos que ela pode gerar no processo educativo. Além disso, busca-se identificar ações que promovam um ambiente escolar saudável, favorecendo o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Por fim, pretende-se observar as ações realizadas pelos profissionais que acompanham os estudantes.

## A FORMAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO JESUÍTA

A Educação Inaciana ou Educação Jesuíta vive um contexto histórico que remonta a fundação da Companhia de Jesus por Santo Inácio de Loyola no século XVI. O principal objetivo da Companhia era evangelizar e aproximar as pessoas de Deus e, para isso, criou-se escolas para promover a catequização, baseada em três pilares: a catequese, o ensino na doutrina cristã e a educação humanística. De acordo com Bettini (2006, p. 6), a função dos jesuítas nas terras brasileiras era de catequizar os índios e mostrar a salvação que se encontrava na religião, mas num segundo momento, iniciam também uma administração sobre os nativos.

Após experiências vividas pela companhia de expulsão de Portugal e suas colônias incluindo o Brasil, em 1841, 82 anos após a expulsão, a Companhia retorna ao Brasil e inicia seu projeto de fundação de escolas pelo país, atingindo aproximadamente 21 colégios

e se consolidou pela sua pedagogia única, cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, que valoriza a formação integral dos estudantes.

Relacionado a isso, nas últimas décadas, as escolas jesuítas, assim como as outras escolas, têm vivenciado intensas transformações em suas práticas, motivadas por mudanças sociais e culturais cada vez mais intrincadas. Nesse contexto, o desenvolvimento das competências socioemocionais tornou-se um aspecto central das discussões pedagógicas. Walton (2016, p. 152) menciona em sua obra um artigo publicado pelo governo do Reino Unido que descreve a importância do trabalho socioemocional desde a infância. De acordo com a análise, “a inteligência emocional foi vista como um veículo importante para promover o comportamento positivo e colaborativo que resultaria em aprendizagem mais eficaz e em melhor criatividade”.

Portanto, se antes a educação estava preocupada quase exclusivamente com o domínio de conteúdos cognitivos, hoje se reconhece que o aprendizado envolve também o aspecto físico e emocional de forma inseparável, sendo apresentada como “formação integral”. A Tradição Inaciana, com sua identidade própria, discute tais aspectos há muitos anos e chamou-os de dimensões, sendo a dimensão cognitiva, física, socioemocional e, de maneira particular, espiritual. A união dessas quatro dimensões diz respeito a formação integral na Tradição Inaciana.

Essa compreensão amplia o papel da escola, que passa a ser vista como um espaço de formação integral. Essa perspectiva é ainda mais evidente nas Instituições Educativas Jesuítas, cuja proposta pedagógica, inspirada nos princípios da Pedagogia Inaciana, entende o processo educativo como uma jornada que envolve o intelecto, o coração e a espiritualidade do educando (Rede Jesuíta de Educação, 2016). Tal concepção baseia-se na premissa de que o ser humano não se

resume à razão, e que suas emoções, valores e relações são elementos estruturantes de sua identidade e de sua forma de estar no mundo. De acordo com López (2025, p. 20), a educação integral promove o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e espiritual, preparando o estudante para uma vida plena e ética. [...] Nos colégios Jesuítas, a formação integral é sustentada pelos princípios da Pedagogia Inaciana. Segundo esse modelo, a educação deve ser uma experiência transformadora, que promova a reflexão crítica e a ação solidária”.

A cura personalis, ou cuidado integral da pessoa, é um dos princípios centrais da educação jesuíta, exigindo do educador uma atenção constante às necessidades, potencialidades e processos individuais de cada estudante (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016). Essa prática implica não apenas acompanhar o desempenho acadêmico, mas também cultivar relações significativas que promovam o bem-estar emocional dos educandos.

A Educação Jesuíta caracteriza-se pela constante atenção às transformações do mundo e ao impacto formativo de seus ensinamentos na vida dos estudantes. Fundamentada no Paradigma Pedagógico Inaciano, busca a formação integral intelectual, social, moral e religiosa por meio de um ensino de qualidade pautado no respeito, na verdade, no cuidado com o outro e na dimensão transcendente. Esses princípios sustentam uma proposta educativa voltada à formação de sujeitos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos com a transformação social.

## COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades que envolvem o indivíduo que potencializem o

desenvolvimento da Inteligência Emocional. Um percussor desse assunto é Daniel Goleman (2001, p. 370) que apresenta o conceito de duas mentes, “razão” e “emoção, que nos moldam enquanto seres humanos. O autor também apresenta habilidades importantes da inteligência emocional, como: 1. Conhecer as próprias emoções (autoconhecimento); 2. Controlar as suas emoções (autorregulação, automotivação e empatia); e 3. Relacionar-se interpessoalmente (habilidades sociais).

Em consonância a isso, Gardner (1995), criador da teoria das inteligências múltiplas, o ser humano pode deter dois tipos de inteligências, a interpessoal e a intrapessoal. A primeira refere-se à capacidade de interagir com outras pessoas, enquanto a segunda se refere ao autoconhecimento e compreensão das próprias emoções. Quando desenvolvidas no ambiente escolar, essas competências contribuem para a melhora do clima educacional, da convivência entre pares e do desempenho acadêmico, conforme demonstram estudos realizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento e Econômico (OCDE, 2023). O estudo realizado com estudantes de 10 a 15 anos apontou que crianças e adolescentes com inteligência emocional conseguem, durante a vida escolar, obter melhores resultados em determinadas áreas de conhecimento. A pesquisa também revelou a relação entre o socioemocional e diversos indicadores de saúde e bem-estar (satisfação com a vida, bem-estar psicológico atual, satisfação com os relacionamentos, imagem corporal, menores níveis de ansiedade em relação a testes e aulas, e comportamentos saudáveis). Os resultados mostraram que diversas competências contribuem para a saúde e bem-estar do estudante, sendo as competências de regulação emocional e entusiasmo aquelas que mais contribuem para melhores indicadores.

No entanto, o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de forma espontânea. É necessário que o espaço educativo e familiar do indivíduo esteja estruturado para favorecer a escuta, o diálogo e a

construção de vínculos. Nesse processo, o papel dos colaboradores escolares é decisivo: são eles que modelam comportamentos, oferecem suporte emocional e garantem a coerência entre os valores institucionais e as práticas pedagógicas.

Com avanços das pesquisas e da compreensão da totalidade do ser humano, as instituições educativas percebem que o aprendizado é muito mais complexo e multifacetado. O autor do livro “Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”, Daniel Goleman (2001, p. 370), inaugura o termo “alfabetização emocional” e afirma que é imprescindível que seja implementado nas escolas de modo que possibilite aos estudantes reconhecerem e avaliarem seus próprios sentimentos e emoções. Segundo Walton (2016, p. 152), “a alfabetização emocional [...] pode ter grande importância no que os professores lecionam, em como é elaborado o currículo escolar [...] e nos resultados que os alunos conseguem atingir”.

Corroborando com isso, O Collaborative for Academic, Social and Emotional (CASEL) e Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) definem habilidades socioemocionais como um conjunto de cinco competências que se relacionam entre elas, sendo: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidade de relacionamento e tomada de decisão responsável. Ao entrarem no ambiente escolar, percebemos uma diversidade de perfis e de experiências vividas pelos estudantes que resultam em fragilidade ou amadurecimento emocional. Segundo Dutra (2023, p. 61), “justamente por receber uma diversidade de alunos, com experiências e vivências incomparáveis e imensuráveis, é que a escola é o ambiente social ideal para mostrar um caminho diferenciado”.

Um dos objetivos do ambiente escolar é o avanço pedagógico e cognitivo dos estudantes, mas não deve ser o único ou o maior objetivo, pois esse avanço está intrinsecamente relacionado às outras áreas que compõem o ser humano, sendo elas, de acordo com a

Tradição Jesuíta, socioemocional, física e espiritual. Tais áreas são merecedoras de igual atenção e cuidado, pois a fragilidade de uma pode influenciar na outra. No tocante às habilidades socioemocionais, por exemplo, Walton (2016, p. 147) afirma que “quando as emoções se sobrepõem à concentração, o que está sendo sobrecarregado é a capacidade mental que os cientistas cognitivos chamam de “memória de trabalho”, ou seja, a capacidade de armazenar todas as informações necessárias que são relevantes para a tarefa atual”. Dessa forma, promover o equilíbrio entre as dimensões do ser é essencial para garantir não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento pleno e saudável dos estudantes.

## METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa e exploratória, desenvolvido a partir da vivência de profissionais que atuam diretamente com estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola jesuíta localizada em São Paulo/SP, o Colégio São Francisco Xavier.

Para a construção deste artigo, foram analisados documentos institucionais da Rede Jesuíta de Educação, bem como produções acadêmicas que tratam da Pedagogia Inaciana, da Educação Integral e educação socioemocional. Além disso, foi realizada entrevista semiestruturada com as professoras das outras turmas do 2º ano. O ano dessa pesquisa foi 2025. Os dados foram organizados e analisados com ênfase na identificação de práticas significativas, desafios e percepções sobre a formação integral.

Em uma escola jesuíta, locus de análise para esse artigo, todos os colaboradores são compreendidos como educadores, independentemente de seu cargo. Esse entendimento amplia a responsabilidade

formativa para além da sala de aula, considerando cada interação como oportunidade de crescimento humano. De acordo com Fávero (2022, p. 15) “é importante ressaltar que todos os envolvidos na comunidade educativa são responsáveis por desenvolverem o melhor aproveitamento das práticas pedagógicas e a ação com excelência acadêmica”. Para Nóbrega-Therrien (2018), o acompanhamento contínuo, o acolhimento e a formação espiritual fazem parte da rotina institucional e impactam diretamente o desenvolvimento emocional dos alunos.

O Colégio São Francisco Xavier possui mais de 95 anos de história na Cidade de São Paulo. Atualmente, possui cerca de 1200 estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em suas atividades também oferece o Período Integral para estudantes do maternal ao 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e cursos extras. O Colégio se destaca pela estrutura, localização, programa bilíngue e pela sua formação integral que contempla a formação acadêmica, humana e cristã seguindo os princípios do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, que conta com a metodologia a Pedagogia Inaciana que visa a formação integral do indivíduo, não só na parte acadêmica como também no desenvolvimento humano e social, formando cidadãos competentes, compassivos e comprometidos com uma sociedade mais justa.

O relato de experiência relata as práticas das professoras que lidam diariamente com os estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental do Colégio São Francisco Xavier. Ao enxergar as necessidades socioemocionais dos estudantes diariamente, existem práticas, ações e condutas seguidas, sejam elas coletivas ou individuais, que buscam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A análise dos resultados busca reunir as observações feitas.

O 2º Ano do Colégio São Francisco Xavier em 2025 conta com estudantes divididos em 4 turmas, cada uma com cerca de 23 a

26 estudantes. Cada turma contém uma Professora Regente com Licenciatura em Pedagogia e uma Auxiliar de Sala, seja ela com o Ensino Superior em Pedagogia completo ou em formação. Além das duas profissionais, a rotina dos estudantes conta com aulas de Inglês diariamente, de Educação Física duas vezes por semana e aulas de Artes, Música e Cultura Religiosa e Humanística semanalmente. Contemplando a rotina dos estudantes, as atividades estão presentes no cotidiano com atividades informais, como os Olhinhos Fechados e Coração Aberto conduzido pelas Professoras Regentes; e atividades formais, como as tardes de espiritualidade organizada pela Formação Cristã e Pastoral do Colégio. A rotina é complementada com momentos de socialização entre os estudantes que oportunizam espaços de fortalecimento de vínculos e ampliação dos grupos.

Durante a análise dos dados, foram identificados elementos comuns nas falas dos estudantes, os quais apontam para a existência de uma intencionalidade formativa presente nas ações cotidianas. A partir disso, foi possível compreender como a proposta de formação integral se concretiza nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, revelando o papel ativo dos educadores na promoção de um ambiente escolar que favorece o amadurecimento emocional e o cuidado com o outro.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

### Relato de Experiência sob a ótica da Professora Regente do 2º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais)

Libâneo (1994) explicita que o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. O ato constante de ouvir os estudantes torna o papel do professor ainda mais importante, pois, é através da escuta que ele compreende as

necessidades, dúvidas, percepções, ritmos de aprendizagem e demandas socioemocionais de cada aluno. As práticas das professoras regentes do 2º Ano do Ensino Fundamental são pautadas na disciplina, na escuta, no diálogo e no olhar atento às diversas necessidades da sala de aula. Além de sua formação em Licenciatura em Pedagogia, também possuem especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Essa formação enriquece as práticas profissionais no tocante às identificações de dificuldades cognitivas ou emocionais que podem impactar no aprendizado. Além disso, possibilita compreender a importância das intervenções na escola que possibilitem o amadurecimento das relações sociais e emocionais dos estudantes.

As práticas em sala de aula com as professoras regentes não se resumem apenas aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Mas, acredita-se que por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula pode-se ampliar a proposta para discussões e reflexões que contribuam para o desenvolvimento de habilidades que precisam da condução de adultos para ocorrerem, como as socioemocionais. Para exemplificar, durante a aula de Matemática estava-se discutindo acerca da função do dinheiro na sociedade e o seu contexto histórico partindo da época do escambo. A partir disso, os estudantes fizeram uma lista com palavras sobre o que o dinheiro é capaz de comprar, eles mencionaram roupas, alimentos, viagens, casa, carro e outros. Em seguida, fizeram outra lista de palavras sobre o que o dinheiro não pode comprar, eles mencionaram a família, o amor, o respeito, os amigos e outros. Contudo, durante a criação da última lista, surgiu uma discussão sobre uma aluna que havia falado para vários outros colegas o seguinte: “Se você me der essa borracha, serei sua melhor amiga”. Essa frase se repetiu diversas vezes mudando apenas o objeto de interesse dela. Nisso, a professora viu a oportunidade de falar sobre aspectos sociais e emocionais do grupo, demonstrando que o conteúdo da aula na maioria das vezes

irá trazer problemáticas que se tornam boas ocasiões para reflexão e discussão de habilidades socioemocionais importantes.

A vivência escolar é atravessada diariamente por situações que vão além do conteúdo curricular. Conflitos entre pares, frustrações diante de desafios e ruídos na comunicação fazem parte da rotina com crianças e ignorar isso em nome do cumprimento de conteúdo é, no mínimo, um erro pedagógico. Por isso, os momentos de escuta, conversa e reflexão sobre aspectos socioemocionais não são eventuais: eles se impõem no cotidiano, exigindo das professoras sensibilidade, preparo e coragem para interromper o planejado quando necessário. Muitas vezes, é justamente nesses desvios que se constroem os aprendizados mais significativos, aqueles que tocam as relações, o autoconhecimento e a capacidade de lidar com o outro. Priorizar essas pausas é, portanto, um ato pedagógico de profundo valor formativo.

Outro exemplo concreto de como os aspectos socioemocionais se manifestam e podem ser trabalhados na escola surgiu a partir de um momento delicado vivido por uma turma, marcada por constantes conflitos entre os próprios alunos. A professora começou a perceber sinais claros de intolerância, desrespeito e pouca empatia nas interações cotidianas. Diante disso, decidiu agir de forma intencional e cuidadosa.

Após diversas rodas de conversa, reflexões coletivas com o apoio de vídeos e músicas, ela propôs uma iniciativa simples, mas significativa: a “corrida da gentileza”. A dinâmica era objetiva, a cada atitude gentil observada pelas professoras, a turma ganhava um coração colado no painel da sala. O gesto simbólico despertou o engajamento dos estudantes, que passaram a se esforçar genuinamente para praticar o cuidado, o respeito e a colaboração.

Com o passar dos dias, as professoras notaram mudanças visíveis: as relações se tornaram mais leves, os diálogos mais respeitosos e começaram a demonstrar maior corresponsabilidade no convívio. Pequenas atitudes passaram a ter grande valor, e a construção de um

ambiente mais saudável e empático foi, aos poucos, se fortalecendo a partir de gestos simples, mas profundamente transformadores.

Embora os casos coletivos sejam mais facilmente percebidos, é importante abrir espaço para o olhar individualizado a cada estudante. Comportamentos que chamam atenção como o isolamento, o choro frequente, necessidade de atenção excessiva, necessidade de validação, dificuldade de socializar com o grupo, pouca ou nenhuma participação nas aulas, agressividade, apatia, oscilação frequente de humor, dificuldade de concentração, comportamentos regressivos e entre outros, devem ser observados continuamente, aliado ao diálogo e escuta sensível. A partir dessa observação, a professora pode fazer o encaminhamento adequado do estudante para a Psicologia Escolar e/ou Coordenação Pedagógica. A partir dessa comunicação, a profissional realiza uma escuta atenta do caso, oferecendo orientações às docentes e, se necessário, encaminhamentos mais específicos que contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento integral do estudante. Além disso, reuniões com os familiares são necessárias para compreensão do contexto que o estudante está inserido e possíveis orientações para melhoria dos comportamentos apresentados no ambiente escolar e, muitas vezes, apresentados também no ambiente familiar.

## CONCLUSÃO

O ambiente escolar, como ambiente plural, com estudantes que advém de contextos familiares diversos, deve ser ambiente de acolhimento que promova o bem-estar a ponto dos estudantes se sentirem livres e bem onde estão. Para isso, precisa-se ter o olhar atento dos colaboradores, sobretudo, dos professores, aqueles que conhecem e convivem com seus alunos, que percebe seu estado emocional e social e que pode, a partir da sua observação, cuidar. Freire (1996), ao refletir

sobre a prática educativa, reforça que ensinar é um ato de amor e de responsabilidade ética. O educador deve estar disposto a escutar, compreender e dialogar com o educando, ajudando-o a construir sentido em sua trajetória. Essa postura, que também está presente na Pedagogia Inaciana, é essencial para que o espaço escolar se torne um ambiente de confiança, pertencimento e respeito mútuo.

A formação integral dos estudantes só se torna possível quando há uma sintonia genuína entre professores, coordenação pedagógica, psicologia escolar e família. Cada um desses agentes ocupa um papel singular no processo educativo, mas é na articulação entre eles que se constrói um ambiente verdadeiramente acolhedor, coerente e formativo. Professores, por estarem mais próximos do dia a dia dos alunos, captam nuances importantes do seu desenvolvimento; a coordenação pedagógica oferece suporte na organização e direcionamento das práticas; a psicologia escolar contribui com um olhar especializado sobre os aspectos emocionais e comportamentais; e a família, por sua vez, traz elementos fundamentais do contexto de origem da criança. Quando esses vínculos se fortalecem, cria-se uma rede de cuidado e corresponsabilidade que favorece não apenas o aprendizado acadêmico, mas o crescimento humano em sua totalidade. Essa atuação integrada reflete o princípio da cura personalis, valor central na tradição inaciana, que convida educadores a enxergarem e acompanharem cada estudante em sua singularidade, com atenção às suas necessidades, histórias e potencialidades, promovendo um cuidado que vai além do conhecimento e alcança o ser.

## REFERÊNCIAS

BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. A companhia de Jesus, das origens ao ocaso: uma proposta de análise historiográfica. *Revista Histedbr Online*, n 22, p. 13-25, 2006.

- COMPANHIA DE JESUS. *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*. Centro Virtual de Pedagogia Inaciana, 1993. Disponível em: <https://redejesuitadeeducaçao.com.br/wp-content/uploads/2019/05-Pedagogia-Inaciana-Uma-Proposta-pratica-companhia-de-Jesus-1993.pdf>. Acesso em: 26 mai 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, H.; CHEN, J. C.; MORAN, S e Colaboradores. *Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Edição Revista. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOLVENBACH, Peter-Hans. *Características da educação da Companhia de Jesus*. Roma: Secretaria para a Educação da Companhia de Jesus, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÓPEZ, Fernando. A dimensão espiritual no currículo e sua contribuição à Formação Integral. In: PAULA, Jorge Luiz de. *Saberes em movimento: Boas práticas no Colégio São Francisco Xavier*. São Paulo: Edições Loyola, 2025, p. 17-28.
- NÓBREGA-THERRIEN, Sandra. *Educar é acompanhar: a pedagogia inaciana e os desafios da formação integral*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- OLIVEIRA, Gisele; BARBOSA, Juliana. Competências socioemocionais na educação básica: um olhar sobre as práticas pedagógicas. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 30, n. 60, p. 1–20, 2021.
- OLIVEIRA, Cynthia; ARAÚJO, Claisy. Psicologia Escolar: cenários atuais. *Revista PePsic*, v. 9, n. 3, 2009.
- OMS. Saúde mental e uso de substância. Disponível em: <https://www.who.int/activities/improving-the-mental-and-brain-health-of-children-and-adolescents>. Acesso em: 23 mai 2025.

- OECD. Social and Emotional Skills for Better Lives. 2023. Disponível em: <[https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives\\_35ca7b7c-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives_35ca7b7c-en.html)>. Acesso em 12 mai 2025.
- PORTAL DA REDE BVS. Relatos de experiências. Disponível em: <<https://red.bvsalud.org/relatos-de-experiencias/>>. Acesso em 29 jul 2025.
- REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. *Projeto Educativo Comum (PEC)*. Brasília: RJE, 2016.
- SARMENTO, Nara Regina Goulart. Aprendizagem e afetividade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 33, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?seq>. Acesso em 23 mai. 2025.
- TIBURSKI, Raquel. Qual o papel da escola no desenvolvimento das competências socioemocionais. Diário escola. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: < [qual-o-papel-da-escola-no-desenvolvimento-das-competencias-socioemocionais/](#)>. Acesso em 09 abr 2025.
- WALTON, David. Inteligência emocional: um guia prático. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016.

## Gestão de pessoas como forma de ser *Magis* no sanfra

Regiane Braga de Souza<sup>1</sup>

### RESUMO

A Gestão de Pessoas, no contexto educacional confessional, constitui-se como dimensão estratégica para a efetivação da missão institucional. No SANFRA, inspirada pela espiritualidade inaciana, essa gestão assume o *magis* como princípio orientador, compreendido como a busca do melhor de si em favor do outro e do bem comum. O presente artigo analisa o conceito de Gestão de Pessoas, o significado do *magis* e sua articulação com práticas institucionais que valorizam o capital humano, promovem ambientes justos e fortalecem a missão educativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão de Pessoas; *Magis*; Educação Inaciana; Capital Humano; Missão Educativa.

### INTRODUÇÃO

As instituições educacionais enfrentam, na contemporaneidade, desafios complexos relacionados à formação integral, à sustentabilidade institucional e à coerência entre valores e práticas. Nesse cenário, a Gestão de Pessoas emerge como um eixo fundamental, pois lida diretamente com aqueles que tornam possível a missão educativa, os colaboradores.

---

1. Regiane Braga de Souza é Coordenadora de Gestão de Pessoas no Colégio São Francisco Xavier, com atuação em Gestão de Pessoas. É Bacharel em Administração (Centro Universitário Fundação Santo André, 2001–2004) e possui pós-graduações em Gestão Estratégica de Pessoas (Senac, 2012–2013; Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2021–2022), Direito do Trabalho para Gestão de Pessoas (INPG Business School, 2014–2015) e Pós-MBA em Gestão Administrativa para Instituições Educacionais (Unisinos, 2024–2025). E-mail: regiane.braga@sanfra.g12.br | braga\_regiane@hotmail.com

No SANFRA, a Gestão de Pessoas não pode ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos administrativos. Ela se insere em uma perspectiva humanizadora, alinhada à espiritualidade inaciana, que tem no *magis* um de seus princípios centrais. Ser *magis* significa buscar constantemente o melhor modo de servir, educar e cuidar, considerando as pessoas, os contextos e a missão institucional.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a Gestão de Pessoas como forma de ser *magis* no SANFRA, articulando conceitos teóricos, fundamentos institucionais e princípios da tradição inaciana.

## CONCEITO DE GESTÃO DE PESSOAS

A Gestão de Pessoas pode ser definida como “o conjunto de práticas, técnicas e políticas estratégicas utilizadas para administrar o capital humano de uma organização. Ela busca alinhar os objetivos dos colaboradores com as metas da empresa, focando no desenvolvimento, motivação, engajamento e retenção de talentos para impulsionar o alto desempenho e criar um ambiente de trabalho saudável e produtivo”.

Esse conceito evidencia que a Gestão de Pessoas ultrapassa a lógica operacional e assume caráter estratégico. As pessoas deixam de ser vistas como meros recursos e passam a ser reconhecidas como pessoas portadoras de saberes, valores, histórias e potencialidades.

No contexto educacional, essa compreensão é ainda mais relevante, pois a qualidade do serviço prestado está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano e profissional daqueles que atuam na instituição.

A dimensão estratégica da Gestão de Pessoas está associada à sua capacidade de contribuir para o cumprimento da missão institucional.

Conforme orienta o Projeto Educativo Comum, “a gestão de pessoas é, portanto, uma dimensão estratégica e pressupõe a valorização do capital humano, com vistas ao desenvolvimento da pessoa, de modo que ela cresça humana e profissionalmente para o melhor cumprimento da missão. Concomitantemente, garante maior eficácia na entrega de um serviço de qualidade e viabiliza processos sucessórios mais assertivos” (PEC item 70, pág. 48).

Essa perspectiva evidencia que investir em pessoas é investir na própria instituição. O desenvolvimento humano e profissional dos colaboradores fortalece a identidade institucional e assegura a continuidade da missão educativa.

A eficácia da Gestão de Pessoas está diretamente relacionada à clareza dos processos de contratação, acompanhamento e avaliação. Nesse sentido, destaca-se que “quanto maior for a clareza dos gestores no que diz respeito à função a ser desempenhada e aos pré-requisitos e competências necessárias para tal, maior será a possibilidade de êxito na contratação e no posterior acompanhamento do desempenho dos profissionais da instituição” (PEC item 72, pág. 49).

A definição clara de papéis e competências contribui para relações de trabalho mais justas, transparentes e alinhadas à missão institucional, favorecendo o desenvolvimento contínuo e a corresponsabilidade.

## O CONCEITO DE *MAGIS*

O termo *magis*, de origem latina, significa “o mais” ou “o melhor”. No entanto, na tradição inaciana, seu significado vai além de uma lógica quantitativa. Conforme explica o Orientador do Ensino Fundamental do Medianeira, Luiz Felipe da Silva, “ser *magis* não é ser melhor que o outro, mas ser o melhor que podemos ser para nós mesmos e para o outro”. O *magis* está, portanto, relacionado à superação

pessoal, ao compromisso com o outro e à busca do bem maior. Não se trata de competitividade ou produtividade excessiva, mas de excelência com sentido. Trata-se de um princípio profundamente ético e relacional.

Na educação inaciana, o *magis* orienta práticas pedagógicas e institucionais que visam à formação integral. Ele convida educadores e gestores a discernirem continuamente as melhores escolhas em favor da missão e das pessoas.

Essa lógica implica atenção às condições de trabalho, às relações interpessoais e ao desenvolvimento dos talentos individuais, sempre em consonância com os valores da justiça, da equidade e do cuidado. Quando a Gestão de Pessoas assume o *magis* como princípio orientador, ela passa a priorizar ações que promovem o crescimento humano e profissional dos colaboradores. Isso se expressa em políticas de formação continuada, acompanhamento próximo e escuta atenta.

O que nos inspira a colocar em prática a *Cura Personalis* “que tem sido assumida nas Unidades educativas da Companhia de Jesus como princípio fundamental do “cuidado com a pessoa”, que deve orientar o modo de proceder de todos na instituição para com todas as pessoas” (PEC pág. 70).

Nesse sentido, gerir pessoas é também um exercício de discernimento e cuidado, buscando sempre o melhor para a pessoa e para a instituição. Gerir pessoas, conforme consta no livro *Colégios Jesuítas: Uma Tradição Viva no Século XXI*, implica também assumir um compromisso ético com a dignidade do trabalho, o que envolve “honrar o compromisso católico com salários justos e a dignidade do trabalho assalariado, a provisão de assistência médica, licença parental e bolsas de estudo”.

Esses princípios reforçam a compreensão de que o cuidado com as pessoas se manifesta também em condições concretas de trabalho, que asseguram dignidade, segurança e bem-estar.

A Pedagogia Inaciana propõe que “os colégios da Companhia deveriam ser lugares onde cada um se sinta compreendido, considerado e atendido; onde os talentos naturais e a capacidade criativa das pessoas sejam reconhecidas e elogiadas; onde todos sejam tratados com justiça e equidade”. Essa concepção reforça a importância de ambientes institucionais humanizados, nos quais as relações são marcadas pelo respeito, pela escuta atenta e pela valorização das singularidades de cada pessoa.

No SANFRA, a Gestão de Pessoas é chamada a concretizar esses princípios por meio de práticas institucionais coerentes com a missão educativa. Isso implica alinhar políticas, processos e relações de trabalho aos valores inacianos, promovendo uma cultura organizacional que testemunhe, de forma concreta, o *magis*. Nesse contexto, a atuação dos gestores é fundamental para assegurar a coerência entre discurso e prática, fortalecendo o sentido de pertença e a corresponsabilidade entre os colaboradores.

Entre os principais desafios da Gestão de Pessoas como forma de ser *magis* destacam-se a necessidade de formação contínua dos gestores, o fortalecimento de uma cultura de diálogo e a construção de processos cada vez mais participativos. Tais desafios, apresentam-se também como oportunidades de aprofundamento da identidade institucional e de fortalecimento da missão educativa.

Outro desafio significativo enfrentado atualmente pela Gestão de Pessoas refere-se ao recrutamento e à inserção de novos colaboradores na cultura organizacional de um colégio jesuíta. Portanto, o cuidado com a pessoa deve iniciar no momento de sua chegada à instituição, tornando o período de integração um processo de grande relevância. É nesse tempo que o novo colaborador é convidado a conhecer e vivenciar o jeito de ser SANFRA, seja por meio da leitura dos documentos institucionais, da participação em formações e reuniões, seja pela observação cotidiana de uma cultura marcada pelo

cuidado, pelo acolhimento e pelo respeito presentes nas relações entre todos os colaboradores.

Essa perspectiva encontra respaldo no livro *Pedagogia Inaciana* uma proposta prática, que afirma: “Como ideal, os colégios da Companhia deveriam ser lugares onde cada um se sinta compreendido, considerado e atendido; onde os talentos naturais e a capacidade criativa das pessoas sejam reconhecidas e elogiadas; onde todos sejam tratados com justiça e equidade.” (*Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, p. 45).

A Pedagogia Inaciana nos inspira também que “ajudem os uns aos outros e juntos trabalhem com entusiasmo e generosidade, esforçando-nos por tornar concretamente visíveis, por palavras e obras, os ideais que defendemos para nossos alunos e para nós mesmos” (*Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, p. 45). Essa orientação torna-se uma das principais missões da área de Gestão de Pessoas: difundir essa essência no dia a dia do colégio, começando primeiramente pelo modo próprio de agir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É dessa forma que a área de Gestão de Pessoas do SANFRA se inspira a atuar: cuidando, no dia a dia, das pessoas que compõem a comunidade educativa. Esse cuidado se expressa no acolhimento, na escuta atenta e na busca permanente pela excelência, orientada pelo desejo de fazer sempre o melhor. Ao promover um ambiente de trabalho seguro, respeitoso e acolhedor, a Gestão de Pessoas contribui para o fortalecimento das relações institucionais e para a qualidade da ação educativa.

Além disso, cabe a essa área executar, com responsabilidade e competência, os processos institucionais necessários para que a missão

do SANFRA se concretize por meio das pessoas. Ao cumprir esse papel, a Gestão de Pessoas reafirma um dos objetivos centrais de um colégio jesuíta: aspirar à formação de mulheres e homens conscientes, compassivos, comprometidos e competentes. Dessa forma, ao investir no desenvolvimento de seus colaboradores, a instituição favorece a vivência e a transmissão desses valores, que se refletem na formação dos estudantes e contribuem para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Assim, quando orientada pelo *magis*, a Gestão de Pessoas torna-se uma expressão concreta da missão educativa do SANFRA.

## REFERÊNCIAS

- CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.
- REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Projeto educativo comum da Rede Jesuíta de Educação Básica: 2021-2025. 1. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.
- COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA (ICAJE). Pedagogia inaciana: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA (ICAJE). Uma tradição viva no século XXI. Roma, Itália, primeira edição, setembro de 2019. Versão brasileira desenvolvida pela Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil.

## Família e escola: parceria que fortalece a educação no Colégio São Francisco Xavier

Tiago César Agostinho<sup>1</sup>

### RESUMO

Este texto examina a evolução histórica e sociológica da família, explorando sua transição de uma estrutura tradicionalmente patriarcal para modelos contemporâneos centrados no afeto e na diversidade. A partir dessa perspectiva, conecta essa trajetória à abordagem educacional jesuíta, que reconhece a família como peça fundamental na Comunidade Educativa. Destaca o papel central do Projeto Educativo Comum (PEC) como norteador das práticas pedagógicas, buscando promover o aprendizado integral e fortalecer a corresponsabilidade entre escola e família. Além disso, o texto aborda a participação das famílias do Colégio São Francisco Xavier, enfatizando a importância do diálogo contínuo e da participação ativa, mediada pelas normas institucionais. Finaliza sublinhando como essa colaboração mútua favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e ajuda a edificar uma educação que ressoa com os princípios éticos e espirituais da Companhia de Jesus.

**PALAVRAS-CHAVE:** Famílias; Educação Básica; Estratégia; SANFRA; Relacionamento

## A FAMÍLIA

A família representa uma das instituições sociais cuja forma e significado têm evoluído profundamente ao longo do tempo.

1. Doutorando em Educação: história, políticas e gestão, com conexão com a área de Comunicação, pela UNISINOS (2024-2027). Mestre em Comunicação na Contemporaneidade: Tecnologia e Processos pela Faculdade Cásper Líbero (2012). Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (2008). É especialista em Comunicação Organizacional pelas Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo (2010); especialista em Gestão Estratégica de Pessoas e Psicologia Organizacional pela Universidade Metodista de São Paulo (2016); especialista em Comunicação em Redes Sociais pela Laureate International Universities (2017) e especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo - USP (2020). Cursa Pedagogia pela UFBRA. E-mail: t.agostinho@yahoo.com.br

Originalmente alicerçada em valores patriarcais e religiosos, foi gradualmente ressignificada como um ambiente de afeto, solidariedade e crescimento humano.

A constituição da família está diretamente ligada à história da civilização. Segundo Noronha e Parron (2017),

A família romana era formada por um conjunto de pessoas e coisas que estavam submetidas a um chefe: o pater famílias. Esta sociedade primitiva era conhecida como a família patriarcal que reunia todos os seus membros em função do culto religioso, para fins políticos e econômicos. [...] No exercício do poder temporal, o pater julgava os próprios membros da família, sobre os quais tinha poder de vida e de morte (*jus vitae et necis*), agindo, em tais ocasiões, como verdadeiro magistrado. Como sacerdote, submetia o pater os membros da família à religião que elegia. (NORONHA; PARRON, 2017, p. 5)

Ao longo dos séculos, a Igreja Católica desempenhou um papel central na definição dos valores morais e das normas legais relacionadas à estrutura familiar. O matrimônio era visto como um sacramento exclusivo, e somente os casais que seguiam a fé católica tinham o direito de formar famílias reconhecidas perante a lei.

Contudo, com o passar do tempo, o Estado começou a assumir uma parcela maior dessa responsabilidade, interferindo na regulamentação das relações familiares. Conforme análise de Ariès (1981), foi somente a partir do século XVII, com o advento da família moderna, que a infância e os vínculos familiares começaram a receber maior atenção e reconhecimento. “A família moderna é uma invenção relativamente recente. Antes dela, os laços entre pais e filhos eram frágeis, e a infância não era vista como uma fase distinta da vida. A afetividade familiar foi construída historicamente.” (ARIÈS, 1981, p. 45).

Com a chegada da industrialização, a família começou a ser percebida como um ambiente voltado para a reprodução da força de trabalho e a socialização dos indivíduos. Durkheim (1892) já enxergava a família como uma instituição moral fundamental, desempenhando um papel crucial na promoção da coesão social. “A família é uma instituição social que, ao lado da religião e da educação, contribui para a formação do indivíduo e para a manutenção da ordem social. Sua função não é apenas biológica, mas sobretudo moral (DURKHEIM, 1987, p. 78).”

Na atualidade, a família é amplamente valorizada por sua diversidade. Giddens (1992) introduz a ideia de “família democrática”, estruturada a partir do diálogo e da equidade nas relações entre seus integrantes. “A família democrática é aquela em que os laços são construídos com base na comunicação e no afeto, e não na autoridade. Os papéis tradicionais são questionados, e novas formas de convivência emergem.” (GIDDENS, 1991, p. 89).

No Brasil, um ponto de transformação significativo ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que expandiu o conceito de família, reconhecendo a diversidade de seus arranjos e promovendo a igualdade entre todos os seus integrantes. Ela trata da família em vários artigos, sendo os principais o Art. 226, que define a família como base da sociedade e assegura sua proteção pelo Estado, e o Art. 227, que estabelece o dever da família, da sociedade e do Estado de garantir os direitos da criança e do adolescente. Outros artigos importantes são o Art. 229, que fala do dever de assistência e educação entre pais e filhos, e o Art. 226, § 4º, que amplia o conceito de família para incluir a comunidade formada por um dos pais e seus descendentes.

A família, ao longo do tempo, tem se revelado como uma instituição dinâmica em contínua evolução. De sua configuração tradicionalmente patriarcal e normativa, ela foi gradualmente redefinida como um ambiente marcado pelo afeto, pela diversidade e pelo respeito

aos direitos individuais. Entender sua trajetória histórica e sociológica é fundamental não apenas para embasar a criação de políticas públicas mais inclusivas, mas também para promover o fortalecimento das relações humanas em todas as suas formas.

## A BNCC E O PROJETO EDUCATIVO COMUM DA RJE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da relação com as famílias como elemento central no processo educativo, especialmente no fortalecimento das competências socioemocionais e na valorização da diversidade. Reconhecendo a família como o primeiro espaço de socialização, a BNCC sugere que as escolas promovam ações direcionadas para inúmeros aspectos. Um deles é a compreensão da diversidade familiar. Ela orienta que os estudantes conheçam e respeitem as diferentes configurações familiares, cultivando atitudes de empatia e aceitação.

A BNCC propõe práticas que fortaleçam a parceria entre esses dois pilares, criando um ambiente educativo mais enriquecedor. Dentre essas práticas estão entrevistas com pais, debates sobre valores familiares e o desenvolvimento de projetos colaborativos, todos alinhados com as diretrizes da BNCC.

A participação das famílias no processo educacional é incentivada, não apenas como suporte, mas como agentes ativos na construção de um clima escolar mais saudável. Essa interação é vista como um fator essencial para promover o respeito mútuo e reforçar os laços sociais. Em resumo, a BNCC vai além de reconhecer a família como parte integrante do contexto educativo. Ela orienta que as escolas implementem estratégias que integrem esse núcleo social ao cotidiano escolar, promovendo a cooperação e respeitando as múltiplas formas de organização familiar.

A BNCC e a evolução conceitual da família dialogam diretamente com a proposta educativa jesuíta, que compreende a família como parte essencial da Comunidade Educativa. O Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação atua como um guia essencial para orientar e aprimorar as práticas pedagógicas das escolas jesuítas de Educação Básica no Brasil. Criado com o propósito de promover uma aprendizagem integral e alcançar a excelência acadêmica e humana, o documento está alinhado à missão da Companhia de Jesus de formar cidadãos globais engajados com a justiça, a solidariedade e o cuidado com o meio ambiente e a sociedade.

Lançado em 2016 e atualizado em 2021, o PEC estrutura-se em quatro dimensões fundamentais: a Curricular, que propõe uma abordagem crítica e colaborativa na educação; a de Organização, Estrutura e Recursos, focada em uma gestão integrada que potencializa os processos formativos; a de Clima Institucional, que prioriza a convivência harmônica, o respeito mútuo e o acolhimento; e a de Família e Comunidade Local, que enfatiza a indispensável colaboração na construção do conhecimento. Mais do que apenas um documento, o PEC se consolida como um pacto coletivo pela inovação, criatividade e compromisso social, garantindo que a educação jesuíta continue sendo reconhecida por sua qualidade acadêmica e seu profundo humanismo.

O texto explora o comprometimento da Rede Jesuíta de Educação (RJE) e da Companhia de Jesus com a formação de indivíduos preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade, integrando perspectivas relacionadas à sustentabilidade, responsabilidade social e questões ambientais.

Neste estudo iremos focar na dimensão das relações com a família e a comunidade local. No âmbito dessa dimensão, realça-se a importância da interação entre família, Comunidade Educativa e escola como elementos centrais no desenvolvimento de uma aprendizagem

integral. Essa prática é orientada pela construção coletiva do conhecimento e pela troca mútua de vivências e experiências. O relacionamento estabelecido entre instituições escolares e famílias promove um processo formativo mútuo. Ademais, essa dimensão propicia um diálogo ativo e contínuo com ex-alunos, associações de pais e professores, organizações religiosas locais e a comunidade no entorno das instituições educativas.

A conexão estabelecida entre as instituições de ensino e as famílias transcende o acompanhamento acadêmico, configurando-se como um processo de formação recíproca em que valores, expectativas e práticas pedagógicas se entrelaçam e se fortalecem mutuamente. Essa abordagem expande o papel da escola para fora de seus limites físicos, fomentando um diálogo permanente e dinâmico com antigos alunos, associações de pais e professores, organizações religiosas da região e a comunidade local. No Colégio São Francisco Xavier, essa visão é um alicerce fundamental da proposta pedagógica jesuíta, que valoriza a corresponsabilidade como princípio essencial para um desenvolvimento humano pleno. É nesse cenário que se insere o foco seguinte: a relação do SANFRA com as famílias, pautada por um compromisso genuíno com o diálogo aberto, a participação ativa e a construção conjunta de um modelo educacional que forma para os desafios e oportunidades da vida.

## A RELAÇÃO DO SANFRA COM AS FAMÍLIAS

O Colégio São Francisco Xavier está situado no bairro do Ipiranga desde 1931, após ser transferido do bairro da Liberdade, seu local de fundação em 1928. A escolha pela região do Ipiranga firmou a presença da instituição em um ambiente de grande importância histórica e dotado de características urbanas que facilitam a interação entre a

escola e a comunidade. Essa integração territorial vai além do aspecto físico, envolvendo também dimensões sociais e culturais, ao exigir que a escola compreenda o contexto em que está inserida e estabeleça vínculos que contribuam para o desenvolvimento pleno de seus alunos.

Estar bem alinhado à comunidade local e ao perfil das famílias atendidas é essencial para garantir a eficácia da proposta pedagógica. Isso implica conhecer as necessidades, capacidades e expectativas das famílias para ajustar esses elementos à missão educativa do Colégio. A maioria das famílias encontra-se no próprio bairro ou nas proximidades, apresentando um perfil socioeconômico composto por profissionais liberais, trabalhadores de empresas privadas, servidores públicos e pequenos empreendedores. Tal realidade impacta diretamente as práticas educacionais, além de influenciar as formas de comunicação e os métodos de engajamento, fortalecendo a responsabilidade entre escola e família.

A relação entre o Colégio e as famílias é baseada no princípio do diálogo e na definição clara de funções. Embora a participação das famílias nos ambientes escolares seja incentivada, não é permitida interferência direta nos processos pedagógicos ou na gestão de conflitos interpessoais, conforme estabelecido nas diretrizes institucionais. Essa distinção garante que as decisões educacionais sejam tomadas pela equipe pedagógica, em consonância com os valores e a proposta educativa jesuíta. Simultaneamente, reconhece-se o papel fundamental da família enquanto espaço privilegiado para a prática de valores humanos e religiosos, complementando o trabalho da escola e ampliando a formação integral dos estudantes.

Fazer parte de uma comunidade envolve compreender profundamente o contexto social em que estamos inseridos. No Colégio São Francisco Xavier, esse compromisso se manifesta na busca contínua por entender a realidade das famílias que confiam ao colégio a formação de seus filhos. Conhecer suas necessidades, potencialidades e

expectativas é fundamental para alinhar essas aspirações à nossa proposta pedagógica, fortalecendo a parceria entre escola e família e assegurando resultados mais consistentes na formação integral dos estudantes.

O êxito no processo educativo depende, entre outros aspectos, de oferecer uma experiência que atenda às expectativas das famílias. No SANFRA, essas expectativas estão bem definidas: uma formação integral, humana e cristã sólida, combinada à excelência acadêmica que permita a continuidade dos estudos em níveis superiores. Essa concepção está alinhada à missão jesuíta de formar indivíduos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos, capacitados para atuar em um mundo globalizado e em constante evolução.

Embora nem todas as famílias sejam católicas, existe um reconhecimento de que a formação espiritual e religiosa compõe um dos pilares da educação oferecida pelo Colégio. Essa dimensão não implica conversão religiosa, mas sim o cultivo da fé em Deus e do respeito à criação, valores que promovem atitudes de cuidado, solidariedade e contemplação. A família, como espaço privilegiado para vivenciar esses princípios, complementa a ação educativa da escola, estabelecendo uma troca enriquecedora que fortalece a formação integral. No SANFRA, busca-se reafirmar que educar é um esforço compartilhado: escola e família trabalham juntas, cada uma dentro de sua função, para formar cidadãos capazes de transformar a sociedade.

## INTERAÇÕES

O Colégio São Francisco Xavier foca em suas comunicações que a educação ultrapassa os limites da sala de aula, sendo construída pela integração entre escola, família e comunidade. Este tripé forma uma rede de cuidado e corresponsabilidade que assegura uma

aprendizagem integral para os estudantes. Essa perspectiva está totalmente alinhada ao Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, que norteia suas práticas e reforça a relevância da participação ativa das famílias no dia a dia escolar.

Uma parceria eficaz requer diálogo constante e confiável. Para isso, a Agenda Virtual é o canal oficial de comunicação entre a escola e as famílias, garantindo informações claras e rápidas. O documento de Normas e Orientações (2025) destaca a importância da participação das famílias nas reuniões promovidas pelo Colégio, sejam ordinárias ou extraordinárias. Além disso, é essencial informar à escola acontecimentos familiares, sociais ou emocionais que possam impactar o desempenho acadêmico dos estudantes, de modo a possibilitar um suporte personalizado e acolhedor oferecido pelos setores pedagógico ou psicológico.

Entre as principais responsabilidades das famílias estão: orientar os estudantes sobre o cumprimento das normas da escola, justificar ausências, atender às solicitações dos profissionais do Colégio e manter um relacionamento respeitoso com toda a equipe. Essas ações refletem o compromisso em garantir um ambiente de convivência seguro, solidário e alicerçado nos valores da pedagogia jesuíta.

Mais do que regras, essa relação propõe a criação de laços que fomentem a justiça social e integrem a escola ao seu entorno. Em nosso Projeto Político Pedagógico essa relação é ratificada:

Na dimensão da Relação com a Família e com a Comunidade é importante que as relações sejam baseadas no diálogo. As famílias são corresponsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento da aprendizagem integral, devendo ser incentivada a participação delas no espaço escolar. No entanto, não é permitida a sua intervenção direta, sobretudo quando se trata de divergências

relacionais. Quanto ao contato das famílias com os profissionais para o trato de processos educativos, o envolvimento e a interação serão mediados pelas normas expressas no Regimento Escolar.

A corresponsabilidade no processo de aprendizagem estabelece que as famílias compartilhem o compromisso pelo desenvolvimento e pelo acompanhamento do progresso dos alunos, agindo em colaboração com a escola. Essa parceria se concretiza por meio da participação em reuniões, do uso ativo dos canais de comunicação institucionais e da adesão às orientações pedagógicas. Entretanto, é fundamental destacar que o envolvimento das famílias não deve se traduzir em intervenções diretas nos processos educacionais ou nas relações interpessoais entre alunos e profissionais, especialmente em contextos de conflitos. O Colégio garante que todas as questões pedagógicas sejam abordadas com critério e mediação adequada, preservando o ambiente escolar como um espaço de aprendizado e harmonia.

A Proposta Pedagógica do Colégio requer a integração das famílias, por isso, é necessário que elas a conheçam, a apoiem e se comprometam com sua execução. Assim, todos são responsáveis, fortalecendo-se mutuamente com sua contribuição específica para o bom êxito do processo educativo. (PPP. 2025)

Para assegurar uma convivência saudável, o relacionamento das famílias com os profissionais do Colégio está fundamentado nas regras estipuladas pelo Regimento Escolar e pelas Orientações de Convivência, que promovem diálogos construtivos e reforçam o respeito pela proposta educativa jesuíta. O SANFRA mantém seu compromisso em apoiar plenamente as famílias, oferecendo canais de comunicação eficientes e acolhendo suas contribuições. Contudo,

reafirma que a condução dos processos pedagógicos é prerrogativa da equipe educacional, garantindo consistência, equidade e excelência na formação dos estudantes.

Exemplos de envolvimento das famílias no SANFRA:

#### AULAS ABERTAS

O Colégio proporciona momentos de integração pedagógica por meio das aulas abertas, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessas ocasiões, as famílias têm a oportunidade de observar e participar das atividades desenvolvidas pelos professores, conhecendo de perto as metodologias aplicadas e vivenciando o processo educativo de maneira orientada e colaborativa. Essa iniciativa promove maior transparência no trabalho pedagógico e fortalece a parceria entre escola e família.

#### REUNIÕES REGULARES E EXTRAORDINÁRIAS

Conforme as diretrizes institucionais, é esperado que as famílias participem ativamente das reuniões realizadas pelo Colégio, sejam elas regulares, previamente agendadas no calendário escolar, ou extraordinárias, convocadas em situações específicas. Esses encontros servem como um espaço de diálogo para discutir o progresso dos alunos, apresentar novos projetos e alinhar práticas educativas, reforçando a corresponsabilidade no desenvolvimento formativo dos estudantes.

#### CONSELHOS E REPRESENTAÇÕES FAMILIARES

O SANFRA incentiva a integração das famílias por meio de conselhos e grupos representativos, que atua com caráter consultivo e colaborativo. Esses espaços permitem aos responsáveis trazer sugestões e reflexões sobre a vida escolar, sempre respeitando os limites estabelecidos pelo Regimento Escolar, sem interferir diretamente nas decisões pedagógicas.

## COMUNICAÇÃO VIA AGENDA VIRTUAL

A comunicação diária entre a escola e as famílias é mediada pela Agenda Virtual, o meio oficial para troca de informações como justificativas de ausência, comunicados, orientações pedagógicas e outros avisos importantes. Esse recurso garante eficiência, segurança e registro formal das interações, evitando interferências informais que possam impactar a organização da rotina escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o Colégio São Francisco Xavier e as famílias ocupa um papel essencial na estrutura da proposta educativa jesuíta. Mais do que uma simples formalidade, essa parceria é idealizada como um espaço de diálogo contínuo e corresponsabilidade, no qual cada lado desempenha papéis complementares para assegurar a formação integral dos alunos. A escola valoriza a família como o principal núcleo de socialização, reconhecendo seu impacto crucial na consolidação de valores humanos e espirituais que sustentam sua missão educacional.

Por essa razão, o SANFRA considera as famílias como um público interno estratégico, cuja participação ativa influencia diretamente a qualidade do processo pedagógico e a construção de um ambiente escolar equilibrado. Essa colaboração se materializa por meio de reuniões, conselhos, aulas abertas e diversos canais institucionais de comunicação, sempre guiada por normas que esclarecem as funções de cada parte e preservam a autonomia pedagógica da escola. Estabelecer esses limites é indispensável para garantir que a parceria funcione de forma harmoniosa, evitando interferências inadequadas nos métodos educativos e mantendo as decisões alinhadas aos princípios da pedagogia inaciana.

Educar, enfim, é um esforço coletivo que demanda confiança recíproca e um compromisso partilhado. Ao integrar as famílias como parte fundamental da Comunidade Educativa, o SANFRA reafirma seu propósito de formar cidadãos conscientes, competentes, compassivos e engajados. Essa união entre escola e família não apenas eleva os resultados acadêmicos, mas também promove uma educação que reflete os valores éticos e espirituais da Companhia de Jesus, preparando os estudantes para contribuir de maneira responsável e transformadora na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. [regrasparatcc.com.br], [blog.mettzer.com], [mystudybay.com.br]
- COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER. Orientações e Normas de Convivência. São Paulo: Colégio São Francisco Xavier, 2025. Disponível em: <https://sanfra.g12.br>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER. Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Colégio São Francisco Xavier, 2025. Disponível em: [http://sanfra.g12.br/wp-content/uploads/2025/08/E-book-Projeto-politico\\_.pdf](http://sanfra.g12.br/wp-content/uploads/2025/08/E-book-Projeto-politico_.pdf). Acesso em: 09 dez. 2025.
- COMPANHIA DE JESUS. Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica no Brasil. Brasília: Rede Jesuíta de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.redejesuitaeducacao.com.br>. Acesso em: 08 dez. 2025.
- DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1987. Texto originalmente publicado em 1895.

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

NORONHA, Maressa Maelly Soares; PARRON, Stênio Ferreira. A evolução do conceito de família. Revista Acadêmica FACINAN, Nova Andradina: UNIESP, 2017. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602115104.pdf). Acesso em: 02 out. 2025.

## Educação jesuíta no Brasil: um estudo sobre o Colégio São Francisco Xavier – São Paulo

Maria Luiza Lopes Fevereiro<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo analisa os fundamentos da pedagogia inaciana e sua concretização no Colégio São Francisco Xavier, considerando sua trajetória histórica e sua inserção na tradição educativa da Companhia de Jesus. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, examina o contexto da educação jesuítica no Brasil, com especial atenção ao Ratio Studiorum, e investiga como os princípios da *cura personalis*, do discernimento e do magis se manifestam na prática pedagógica contemporânea. A análise evidencia o equilíbrio entre tradição e inovação, bem como os desafios enfrentados na aplicação desses princípios no cenário educacional atual.

**Palavras-chave:** pedagogia inaciana; educação jesuítica; formação integral; Ratio Studiorum; Colégio São Francisco Xavier.

## INTRODUÇÃO

A pedagogia inaciana constitui uma das tradições educativas mais duradouras da história ocidental. Originada no século XVI, no contexto das transformações religiosas, políticas e culturais da Europa moderna, ela se consolidou como um modelo formativo que articula rigor intelectual, formação moral e dimensão espiritual. Sua permanência ao longo de quase cinco séculos não se explica por mera repetição de fórmulas institucionais, mas por sua capacidade de adaptação histórica sem perder coerência interna.

1. Antiga aluna do Colégio São Francisco Xavier. Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). malufefevelopes@gmail.com

A Companhia de Jesus, fundada oficialmente em 1540 por Inácio de Loyola, nasce em meio às tensões da Reforma Protestante e da reorganização do catolicismo no processo que posteriormente seria denominado Contrarreforma. Nesse cenário, a educação assumiu papel estratégico: formar sujeitos intelectualmente preparados e espiritualmente comprometidos tornava-se elemento central para a consolidação da fé e para a influência cultural da Igreja.

Ao longo do tempo, a experiência pedagógica jesuítica foi sistematizada no *Ratio Studiorum*, documento promulgado em 1599 que organizou de maneira detalhada o funcionamento dos colégios da Companhia de Jesus. Esse plano de estudos não apenas normatizava conteúdos, mas estruturava uma concepção antropológica e epistemológica específica, baseada na ideia de que a formação humana deveria ser integral.

No Brasil, a chegada dos jesuítas em 1549 marcou profundamente o desenvolvimento educacional da colônia. A tradição pedagógica inaciana atravessou séculos, sofreu interrupções como a expulsão pombalina de 1759, mas deixou marcas estruturais na organização escolar brasileira. No século XX, a criação de instituições como o Colégio São Francisco Xavier reafirma a continuidade dessa herança, agora reinterpretada diante dos desafios contemporâneos.

Este estudo analisa os fundamentos históricos da pedagogia inaciana e investiga sua concretização no Colégio São Francisco Xavier, buscando compreender como tradição e atualidade se articulam na prática educativa da instituição.

## CONTEXTO HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS

O século XVI europeu foi marcado por intensas rupturas. A Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero em 1517, não

representou apenas divergência teológica, mas desencadeou profundas transformações políticas e culturais. A fragmentação religiosa da Europa exigiu do catolicismo uma reorganização interna que culminaria no Concílio de Trento (1545–1563).

É nesse contexto que Inácio de Loyola, após um processo pessoal de conversão, funda a Companhia de Jesus. Diferentemente das ordens monásticas tradicionais, os jesuítas não se estruturaram em mosteiros voltados à clausura, mas como uma ordem missionária, itinerante e profundamente comprometida com a ação no mundo.

Desde seus primeiros anos, a Companhia percebeu que a educação poderia ser instrumento decisivo para a formação de lideranças intelectuais e religiosas. A fundação de colégios multiplicou-se rapidamente pela Europa. O sucesso dessas instituições deveu-se à combinação entre disciplina organizacional, clareza metodológica e qualidade intelectual.

A espiritualidade inaciana, especialmente expressa nos Exercícios Espirituais, oferecia base antropológica para essa proposta educativa. O ser humano era compreendido como sujeito em constante processo de discernimento, chamado a escolher de maneira livre e responsável o caminho que conduzisse ao maior bem possível — o magis. Essa visão implicava que a educação deveria formar pessoas capazes de reflexão crítica e decisão ética.

## A CONSTRUÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO JESUÍTICO

O crescimento acelerado dos colégios jesuítas exigiu padronização. Durante décadas, experiências locais foram sendo testadas e aprimoradas até culminarem na elaboração do Ratio Studiorum. Promulgado oficialmente em 1599, o documento representou a consolidação de um sistema pedagógico estruturado.

O Ratio organizava o currículo em níveis progressivos. O primeiro ciclo concentrava-se nos estudos de gramática latina, fundamental para o acesso aos textos clássicos. Em seguida, vinha a etapa de humanidades e retórica, cujo objetivo era desenvolver a capacidade argumentativa e a expressão oral. O nível superior incluía filosofia e teologia.

A centralidade das humanidades clássicas revelava uma concepção de formação baseada na tradição greco-romana reinterpretada à luz do cristianismo. O estudo da retórica não era mero exercício formal, mas instrumento para a construção do pensamento crítico e da capacidade de intervenção pública.

Metodologicamente, o Ratio valorizava a repetição sistemática, os exercícios de memorização, as disputas públicas e a participação ativa dos estudantes. O professor desempenhava papel orientador, acompanhando de perto o progresso acadêmico e moral dos alunos. Havia preocupação constante com a disciplina, entendida não como repressão, mas como estrutura necessária para o desenvolvimento intelectual.

O acompanhamento individualizado já se fazia presente nesse modelo inicial. A atenção à trajetória pessoal do estudante antecipa o que mais tarde será conceituado como cura personalis, princípio que permanece central na pedagogia inaciana contemporânea.

## EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL COLONIAL

A chegada dos jesuítas ao Brasil, liderados por Manuel da Nóbrega em 1549, marcou o início da organização sistemática da educação na colônia. Os colégios fundados nas principais cidades tornaram-se centros de formação religiosa e intelectual.

A educação jesuítica no Brasil possuía dupla função: catequética e formativa. Ao mesmo tempo em que buscava converter populações indígenas, formava filhos da elite colonial. A adaptação às condições

locais exigiu flexibilidade metodológica, mas os fundamentos estruturais do modelo europeu foram mantidos.

A atuação de figuras como José de Anchieta demonstra a integração entre educação, cultura e evangelização. O ensino da língua portuguesa, a produção literária e a organização escolar contribuíram decisivamente para a consolidação cultural da colônia.

A expulsão dos jesuítas no século XVIII, determinada pelo Marquês de Pombal, representou ruptura institucional significativa. Contudo, o modelo pedagógico estruturado ao longo de dois séculos deixou marcas profundas na organização escolar brasileira. A concepção de currículo, a centralidade do professor e a disciplina escolar mantiveram traços da tradição jesuítica mesmo após sua saída.

A tradição pedagógica inaciana atravessou séculos, sofreu interrupções, mas deixou marcas estruturais na organização escolar brasileira.

## A EXPULSÃO POMBALINA E AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses em 1759, decretada pelo Marquês de Pombal, deve ser compreendida dentro de um projeto político maior de centralização do poder régio e modernização administrativa do Estado português. A Companhia de Jesus, por sua forte organização internacional e influência cultural, passou a ser vista como ameaça à autoridade do Estado.

A medida teve impactos profundos no sistema educacional brasileiro. Os colégios jesuítas, que até então constituíam o principal modelo de organização escolar na colônia, foram fechados ou reorganizados sob nova administração. A ausência dos jesuítas deixou um vazio estrutural na formação intelectual.

Entretanto, embora a presença institucional tenha sido interrompida, os fundamentos pedagógicos anteriormente estabelecidos não desapareceram completamente. A organização curricular, a estrutura hierarquizada do ensino e a centralidade do professor como figura de autoridade mantiveram traços herdados da tradição jesuítica.

A modernidade iluminista introduziu novas concepções de conhecimento e racionalidade. O ideal científico, baseado na observação empírica e no método experimental, começou a tensionar o modelo humanista clássico. Ainda assim, a herança da formação integral permaneceu como referência, mesmo que reinterpretada sob novas categorias filosóficas.

Essa permanência histórica demonstra que a pedagogia inaciana não pode ser reduzida a um período específico, mas constitui matriz formativa que atravessa diferentes contextos culturais e políticos.

## FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA PEDAGOGIA INACIANA

A pedagogia inaciana parte de uma concepção antropológica específica: o ser humano é entendido como sujeito livre, capaz de discernimento e chamado a uma formação integral. Essa visão ultrapassa a mera dimensão cognitiva, incorporando aspectos afetivos, espirituais e éticos.

A noção de formação integral implica reconhecer que o conhecimento não é neutro nem exclusivamente técnico. Ele está vinculado à construção do caráter, à responsabilidade social e à capacidade de agir no mundo de forma comprometida.

A *cura personalis* representa um dos pilares dessa proposta. Traduzido como “cuidado com a pessoa”, ele pressupõe acompanhamento atento da trajetória individual do estudante. Não se trata de paternalismo, mas de reconhecimento da singularidade de cada sujeito.

A aprendizagem é compreendida como processo situado, que envolve história pessoal, contexto social e desenvolvimento emocional.

O magis, por sua vez, não significa busca competitiva por desempenho superior. Sua raiz espiritual remete à procura pelo maior bem possível. Na dimensão pedagógica, isso se traduz na superação constante de si mesmo, na excelência entendida como compromisso ético e não como mera produtividade.

O discernimento constitui eixo estruturante da espiritualidade inaciana e repercute diretamente na prática educativa. Formar para o discernimento significa desenvolver capacidade crítica, autonomia intelectual e responsabilidade moral. O estudante é convidado a refletir sobre suas escolhas, analisar consequências e agir de maneira consciente.

A pedagogia inaciana articula tradição e abertura ao novo. O rigor intelectual não exclui diálogo com contextos contemporâneos. Ao contrário, a tradição humanista serve de base para enfrentar desafios atuais.

## A PEDAGOGIA INACIANA NO SÉCULO XXI E A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

No contexto contemporâneo, marcado por transformações tecnológicas aceleradas, pluralidade cultural e intensificação das desigualdades sociais, a pedagogia inaciana é chamada a reinterpretar seus fundamentos.

A Rede Jesuíta de Educação no Brasil reafirma a formação integral como eixo estruturante. Essa proposta articula excelência acadêmica, compromisso social e espiritualidade. O currículo não é compreendido apenas como lista de conteúdos, mas como percurso formativo orientado por valores.

Metodologias ativas de aprendizagem, projetos interdisciplinares e incentivo ao protagonismo estudantil integram a atualização pedagógica. O estudante deixa de ser receptor passivo e passa a ocupar papel ativo na construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a dimensão espiritual não é abandonada. Momentos de interioridade, reflexão e diálogo ético fazem parte da experiência educativa. A formação não se restringe à preparação para exames, mas busca constituir sujeitos capazes de atuação crítica na sociedade.

Essa atualização demonstra que a pedagogia inaciana não se opõe à inovação. Pelo contrário, sua estrutura interna permite diálogo com novas metodologias sem perder coerência identitária.

## A FUNDAÇÃO DO COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER E A IMIGRAÇÃO JAPONESA

O Colégio São Francisco Xavier foi fundado em 1928, no bairro do Ipiranga, em São Paulo, em um contexto marcado pela intensificação da imigração japonesa no Brasil. Desde 1908, com a chegada do navio Kasato Maru, a presença japonesa cresceu significativamente, especialmente em áreas urbanas e agrícolas do estado de São Paulo.

A concretização dos princípios inacianos no Colégio São Francisco Xavier não se limita ao plano discursivo ou institucional. Ela se manifesta na organização cotidiana da escola, nas relações interpessoais, nas propostas curriculares e nos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

O primeiro elemento observável é o acompanhamento individualizado dos estudantes. O princípio da *cura personalis* ganha materialidade por meio de ações da orientação educacional, das tutorias e da escuta ativa promovida por professores e coordenação. A atenção à singularidade do aluno não se restringe ao desempenho acadêmico, mas envolve aspectos emocionais, sociais e familiares.

Essa perspectiva rompe com modelos estritamente conteudistas. A aprendizagem é compreendida como processo complexo, atravessado por fatores internos e externos à sala de aula. O vínculo entre educador e educando assume dimensão formativa central.

No âmbito curricular, a escola busca integrar tradição e inovação. Projetos interdisciplinares articulam diferentes áreas do conhecimento, estimulando leitura crítica da realidade. A proposta pedagógica valoriza metodologias que incentivam participação ativa dos estudantes, debates argumentativos e produção autoral.

O uso de tecnologias digitais é incorporado como ferramenta de mediação, mas não substitui o fundamento humanista da formação. A centralidade permanece na construção de pensamento crítico e na responsabilidade ética.

A criação do colégio responde a uma necessidade concreta: oferecer educação de qualidade à comunidade nipo-brasileira, favorecendo integração social sem apagar identidade cultural. A Companhia de Jesus percebeu que a educação poderia atuar como ponte entre culturas.

O projeto educativo do colégio articulou tradição inaciana e acolhimento intercultural. A valorização da cultura japonesa, a participação em eventos comunitários e o respeito às tradições familiares constituíram elementos fundamentais da identidade institucional.

Essa dimensão intercultural amplia o alcance da pedagogia inaciana. O cuidado com a pessoa passa também pelo reconhecimento de sua herança cultural. A formação integral inclui pertencimento, identidade e diálogo entre tradições.

A consolidação do Colégio São Francisco Xavier ao longo do século XX demonstra que a pedagogia inaciana é capaz de dialogar com contextos migratórios, transformações urbanas e mudanças sociais profundas.

A espiritualidade inaciana constitui eixo transversal na experiência escolar do Colégio São Francisco Xavier. Entretanto, sua presença

não se impõe de forma dogmática. A proposta busca oferecer espaços de interioridade e reflexão que dialoguem com a pluralidade religiosa dos estudantes.

Momentos de oração, retiros espirituais, campanhas pastorais e atividades de reflexão ética integram o calendário escolar. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da consciência moral e do discernimento.

A interioridade, nesse contexto, não é compreendida como fuga do mundo, mas como condição para agir de maneira mais responsável na realidade social. O estudante é convidado a refletir sobre suas escolhas, valores e impactos de suas ações.

Essa dimensão ética dialoga diretamente com o ideal jesuíta de formar “homens e mulheres para os demais”. O compromisso com o outro, com a justiça e com a solidariedade não aparece apenas como conteúdo teórico, mas como prática concreta.

## TENSÕES CONTEMPORÂNEAS: DESEMPENHO, PRODUTIVIDADE E RANKINGS

Apesar da coerência entre princípios e práticas, o Colégio São Francisco Xavier como outras instituições de excelência acadêmica enfrenta pressões significativas decorrentes do sistema educacional brasileiro contemporâneo. A valorização de indicadores quantitativos, como desempenho no ENEM e aprovação em vestibulares, produz ambiente competitivo. Rankings escolares frequentemente tornam-se parâmetro público de avaliação institucional.

Essa lógica de produtividade pode entrar em tensão com a proposta inaciana de formação integral. O tempo necessário para reflexão, maturação intelectual e discernimento ético nem sempre coincide com a urgência por resultados mensuráveis.

O desafio consiste em equilibrar excelência acadêmica e profundidade formativa. A tradição jesuíta historicamente valorizou rigor intelectual; contudo, esse rigor estava articulado à formação moral e espiritual. A redução da excelência à mera pontuação numérica empobrece a concepção original.

O Colégio São Francisco Xavier busca responder a essa tensão mantendo alto nível acadêmico sem abandonar o compromisso com a formação humana. O equilíbrio, entretanto, exige constante revisão institucional.

Outro ponto central para a sustentação da pedagogia inaciana é a formação continuada dos educadores. Não basta que os princípios estejam descritos em documentos institucionais; é necessário que sejam vivenciados pela comunidade docente.

A atualização pedagógica envolve tanto aprofundamento metodológico quanto reflexão espiritual. A espiritualidade inaciana propõe revisão constante das próprias práticas, abertura ao diálogo e disposição para aprender continuamente.

Contudo, a realidade escolar contemporânea impõe desafios. A sobrecarga de tarefas administrativas, a pressão por resultados e a multiplicidade de demandas podem dificultar processos formativos mais profundos.

A manutenção da identidade inaciana depende, portanto, de investimento sistemático na formação dos educadores, garantindo coerência entre discurso institucional e prática cotidiana.

## A RELEVÂNCIA DA PEDAGOGIA INACIANA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

O cenário educacional brasileiro enfrenta desafios complexos: desigualdades estruturais, fragilidades no sistema público de ensino, pressões por desempenho e intensificação do uso de tecnologias. Nesse contexto, a proposta de formação integral assume relevância particular.

A pedagogia inaciana oferece contribuição significativa ao propor articulação entre excelência acadêmica e compromisso social. A formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade e agir eticamente, responde a demandas que ultrapassam o domínio técnico.

A valorização da interioridade constitui diferencial importante em uma cultura marcada pela aceleração e pela superficialidade informacional. Desenvolver capacidade de reflexão profunda torna-se competência fundamental no século XXI.

Além disso, o compromisso com justiça social, presente na tradição jesuíta, dialoga com a necessidade de enfrentamento das desigualdades brasileiras. A educação não é concebida apenas como instrumento de ascensão individual, mas como meio de transformação coletiva.

O Colégio São Francisco Xavier, ao integrar tradição inaciana e contexto urbano multicultural, apresenta-se como exemplo concreto dessa atualização. Sua história vinculada à imigração japonesa reforça a dimensão intercultural da formação integral, ampliando a compreensão de identidade e pertencimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite identificar três eixos estruturantes na experiência do Colégio São Francisco Xavier.

O primeiro eixo refere-se à permanência histórica da tradição inaciana. A presença da cura personalis, do discernimento e do compromisso social demonstra continuidade com os fundamentos estabelecidos desde o século XVI.

O segundo eixo diz respeito à atualização metodológica. A incorporação de práticas interdisciplinares, tecnologias e protagonismo estudantil evidencia abertura ao diálogo com a contemporaneidade.

O terceiro eixo envolve a dimensão intercultural, decorrente da relação histórica com a comunidade nipo-brasileira. Essa característica

singular amplia o alcance da formação integral, incorporando respeito à diversidade e valorização da identidade cultural.

A articulação desses três eixos tradição, inovação e interculturalidade constitui elemento distintivo da instituição. O equilíbrio entre eles não elimina tensões, mas permite enfrentá-las de maneira consciente.

A pedagogia inaciana, consolidada no Ratio Studiorum de 1599 e reinterpretada ao longo dos séculos, demonstra notável capacidade de adaptação histórica. Seu fundamento permanece na convicção de que a educação deve formar pessoas em sua totalidade, integrando dimensões intelectual, ética, social e espiritual.

No contexto brasileiro, a atuação jesuítica desde o período colonial contribuiu significativamente para a organização da cultura escolar. Mesmo após a expulsão pombalina, seus traços estruturais permaneceram presentes na formação educacional do país.

O Colégio São Francisco Xavier representa expressão contemporânea dessa tradição. Fundado para atender à comunidade nipo-brasileira, a instituição desenvolveu identidade marcada pelo diálogo intercultural e pelo compromisso com a formação integral.

A análise realizada evidencia que os princípios inacianos não se restringem ao plano teórico, mas encontram concretização em práticas pedagógicas, projetos sociais e formação espiritual. Ao mesmo tempo, revela desafios impostos pela lógica de desempenho e pela cultura de produtividade.

O equilíbrio entre excelência acadêmica e formação humana constitui tarefa permanente. A tradição jesuíta oferece fundamentos sólidos para enfrentar tais tensões, mas sua vitalidade depende de constante discernimento institucional.

Conclui-se que a pedagogia inaciana permanece relevante no cenário educacional contemporâneo por propor formação que ultrapassa o tecnicismo e a mera preparação para exames. Sua ênfase na interioridade, na responsabilidade social e na busca pelo magis

oferece horizonte formativo capaz de responder às complexidades do mundo atual.

A experiência do Colégio São Francisco Xavier confirma que tradição e inovação não são polos opostos, mas dimensões complementares de um mesmo projeto educativo. Preservar essa articulação constitui desafio e, ao mesmo tempo, potencial transformador para a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- COMPANHIA DE JESUS. Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (1599). Roma: Typographia Vaticana, 1599.
- FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- KLEIN, Luiz Fernando. Educação jesuíta: fundamentos e prática. São Paulo: Loyola, 2010.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- KOLVENBACH, Peter-Hans. A tradição educativa da Companhia de Jesus. Roma: Cúria Geral da Companhia de Jesus, 1993.
- REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Projeto Educativo Comum. São Paulo: RJE, 2016.
- COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER. Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: SANFRA, edição institucional vigente.