

Educação integral como desafio de educar para salvar vidas

Jandira Gonçalves de Azevedo Debastiani*
Roque Strieder**

Resumo

O propósito deste estudo é fazer uma reflexão sobre as possibilidades da educação integral em escolas de tempo integral. A problemática de orientação é: que visão de formação, de ser humano e de vida pode efetivar a formação integral? Sabe-se da impossibilidade de abordar a complexidade dessa temática à exaustão; por isso, consideraram-se alguns aspectos fundamentais. O objetivo central dessa reflexão foi verificar se a educação integral, com nova visão sobre a vida e o ser humano, realiza o desafio de salvar vidas. Trata-se de um estudo teórico que buscou, principalmente, em Assmann, Maturana e Verden-Zoller, Morin e Moraes suportes teóricos sobre reencantar a educação. Na biologia do amor, encontra-se uma base para a convivência em escolas de tempo integral. Nos fundamentos da matrística, percebeu-se a possibilidade do respeito a si e ao outro. No respeito ao outro, encontrou-se o fundamento da aceitação mútua, da responsabilidade e do desejo de conviver. Na atitude transdisciplinar, encontrou-se a humildade, a valorização dos saberes do outro e o estar pronto para pedir ajuda. Acredita-se que a biologia do amor, o modo de vida matrístico, a atitude transdisciplinar, entre outros ressignificam conceitos e linguagens definidoras de projetos educacionais em que aprendizagem e vida se tornam processos indissociados. Educar na biologia do amor desencadeia emoções positivas que favo-

* Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas.

** Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Rua Oiapoc, 211, Bairro Agostini, 89900-000, São Miguel do Oeste; strieder@unoescsmo.edu.br

recem a emergência de aprendizagens significativas. É um processo educativo que conduz e efetiva o diálogo como fundamento relacional na escola de tempo integral.

Palavras-chave: Educação integral. Biologia do amor. Formação humana.

1 INTRODUÇÃO

Aprendizagem e vida são temas centrais presentes no debate contemporâneo do cenário educacional. Já não podemos permanecer apegados aos modelos tradicionais, fragmentados e reducionistas que marcaram a ciência e a educação do século passado. A dinâmica da sociedade pós-moderna exige a revisão de conceitos e linguagens para inovar o processo educativo e promover a aproximação das descobertas científicas e tecnológicas que emergem no cenário mundial.

Surgem inquietações e questionamentos que requerem ampla e profunda reflexão sobre o pensar e o fazer pedagógico. Os paradigmas tradicionais não mais se sustentam, pois já não conseguem responder às demandas da sociedade globalizada e tecnologizada.

A realidade, tal como se apresenta hoje, constitui um grande desafio para o mundo desvalorizado da educação. Moraes (2003, p. 167) entende que: “[...] este momento revela-se de grande e extrema oportunidade para se catalisar mudanças educacionais importantes, transformar a maneira como pensamos e concebemos a escola, a educação e a própria vida.”

Com a mesma perplexidade com que acompanhamos a evolução científica e tecnológica, assistimos à avalanche da globalização causadora da insensibilidade humana e social que conduz ao mais incrível processo de desumanização da história de nossa civilização. Um dos grandes desafios é desvelar novas formas de perceber a realidade escamoteada sob as máscaras do progresso desenvolvimentista e tecnológico para entender os problemas essenciais do ser humano.

Vivemos em um mundo ainda marcado pela fragmentação e pelo pensamento linear que proporcionam percepções desconectadas da realidade (MORIN, 2001). Percebemos o mundo apenas como partes desconexas, blocos separados, o que impede de perceber os problemas essenciais, pois somos incapazes de perceber o todo complexo.

No contexto das biociências, as verdades incontestáveis e as certezas absolutas já não mais se sustentam. As biociências concebem o conhecimento em uma perspectiva dinâmica, flutuante e flexível que emerge como possibilidade e aproximações. Questões como: o que é vida? O que é aprender? A aprendizagem pode estar separada da vida? demandam olhares voltados ao interior e, ao mesmo tempo, para o contexto do mundo. Será a vida algo isolado? É possível fragmentar a vida? Ou a vida consiste em algo sobrenatural que está além da compreensão humana?

A vida, para Morin (1998), não se manifesta nas partes, mas emerge do todo complexo e auto-organizado. Conforme Eigen (1997), conceituar a vida não é tarefa fácil, por isso sugere que a questão seja reformulada para: o que define e caracteriza a vida? De acordo com Eigen (1997), o ser vivo possui características e capacidades excessivamente heterogêneas, que impedem que uma única definição possa conter a exata noção da variedade e complexidade que constituem as características essenciais da vida.

Certamente, uma das maiores preocupações, tanto da ciência quanto da educação, atualmente, é refletir como podemos contribuir para melhorar a qualidade da vida dos seres vivos. Maturana (2001) traz argumentos consistentes para orientar nossa reflexão acerca de um modo de viver significativo. Para ele, o amor é a emoção que nos constitui como seres humanos. A biologia do amor é o fundamento do mover-se de um ser vivo. Como seres determinados em nossa estrutura genética, somos impelidos a viver/conviver na interdependência com os outros seres vivos. Nossas relações estão fundamentadas na emoção essencial de nossa constituição. A amorosidade é inerente ao ser humano, toda e qualquer ação ou conduta que contraria essa disposição constitui ameaça patológica que pode desencadear a degeneração do sistema vivo.

Se as percepções são determinadas por nossas estruturas, as emoções que permeiam nossas atitudes, condutas e ações, a forma como percebemos a vida, o mundo e as coisas influenciam o nosso agir. O futuro da espécie e a evolução histórica e social da humanidade dependem enormemente dessa capacidade de amar.

É nesse contexto que o pensamento sistêmico propõe uma visão integrada do ser vivo. Ele se concentra em princípios básicos de organização, em que a vida se manifesta como uma teia de relações entre as várias partes de um todo

unificado. Como sistema vivo, o humano torna-se participante do processo de seu desenvolvimento, sendo responsável por suas ações e condutas (CAPRA, 1996).

A teoria sistêmica considera o viver/conviver humano e social como uma rede de conexões que formam um tecido unificado. Então, no contexto das bio-ciências e da concepção sistêmica, o que e como pode a escola pública de tempo integral potencializar a educação integral?

2 A ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA: PROPOSTA DE SANTA CATARINA

Desenvolver uma proposta de educação integral é o desafio apresentado no Projeto Escola Pública Integrada, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, proposto com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes que frequentam a escola pública.

O Decreto n. 3.867/2005 regulamenta a implantação e a implementação da escola pública integrada para o ensino fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina e estabelece no artigo 1º “A Escola Pública Integrada – em tempo integral – tem por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades de aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade.” (SANTA CATARINA, 2005).

A experiência consiste em ampliar o tempo de permanência da criança na escola, oferecendo alimentação no local e um currículo que orienta o processo pedagógico, entendido como eixo integrador das múltiplas possibilidades que constituem o processo educativo.

Segundo o documento da Secretaria de Estado da Educação, a proposta de escola pública integrada “[...] busca ressignificar substancialmente o conceito de escola.” (SANTA CATARINA, 2003, p. 2).

A centralidade da proposta está na garantia de um novo conceito que agrega, de modo articulado, a escola como espaço social de aprendizagem, sendo pública, como direito de livre acesso para todos e integrada, caracterizando-se como prática articulada de todas as experiências coletivas do processo de formação humana.

A proposta tem como meta: “[...] ampliar progressivamente a oferta de educação escolar para até oito horas diárias através de atividades curriculares integradas.” (SANTA CATARINA, 2003, p. 3). Faz referência à necessidade de estabelecer parcerias, buscar o envolvimento de diferentes segmentos e entidades da sociedade civil que compartilham os princípios do projeto.

É importante destacar que, por tratar-se de um projeto de escola pública, a responsabilidade pela implementação é de inteira responsabilidade do poder público. As possíveis parcerias figuram no sentido de ampliação do projeto como possibilidade para potencializar atividades pedagógicas facilitadoras do processo. Quando da inexistência ou da impossibilidade de firmar acordos de cooperação, é dever de o Estado prestar toda a assistência, provendo os meios para que o projeto possa ser desenvolvido com sucesso.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que justificam e orientam o projeto da escola pública integrada estão embasados na proposta curricular de Santa Catarina, destacando-se as razões e demandas de natureza didático-pedagógica, sociopolítica e político-programática.

Na dimensão didático-pedagógica está contemplado maior tempo de permanência do estudante na escola e o oferecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem como condição necessária à formação humana plena, estando diretamente associado a melhores índices de desempenho na aprendizagem.

A dimensão social e política da educação apontam para o fator qualidade, como direito subjetivo, considerando a escola como espaço social de democratização dos conhecimentos e a ampliação do tempo pedagógico, com currículo de atividades em tempo integral como alternativa para a democratização e a inclusão social.

A dimensão político-programática situa a escola em tempo integral, no contexto regional e local como fator de desenvolvimento, em sintonia com as políticas do Ministério da Educação, que prevê a ampliação da jornada escolar progressiva como meta nacional.

Os princípios adotados para implantação das escolas de período integral são aspectos importantes a ser considerados na construção do processo de adesão da escola de educação integral. Esses princípios constituem: manutenção do acesso e permanência dos alunos; implantação gradativa; estudo de viabilidade e adesão; universalização das atividades educativas; continuidade e consistên-

cia da atividade educativa; otimização e/ou ampliação da equipe pedagógica; otimização/reforma do espaço físico; articulação com as esferas regionais e municipais; parcerias com a comunidade; avaliação sistemática das atividades educativas.

Outra grande preocupação em relação à escola de período integral, entendida como escola de educação integral, diz respeito à construção do currículo em sua complexidade, entendido como entrelaçamentos de significados que perpassam todas as atividades escolares marcadas por variáveis pedagógicas e sociais, constituindo verdadeiro documento de identidade institucional.

O artigo 2º do Decreto n. 3.867/2005 refere-se ao currículo que “[...] deve ser entendido como eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, de modo a constituir uma unidade de atividade curricular integrada e organizada a partir do Projeto Político Pedagógico.” (SANTA CATARINA, 2005).

Nessa modalidade de escola o que se propõe é a construção do currículo integrado, como forma de garantir a integração das disciplinas e atividades diversificadas, evitando a fragmentação das disciplinas tradicionais ou regulares em um turno e as atividades diversificadas em outro, o que evidenciaria a hierarquização das disciplinas/aulas em mais ou menos importantes.

Consideramos a estruturação do currículo no planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola como construção coletiva que reúne na matriz curricular as disciplinas da Base Comum Nacional e a Parte Diversificada. O currículo em tempo integral deve prever espaços para atividades lúdicas e culturais, com acesso às tecnologias e às práticas de participação social como componentes essenciais à formação humana.

As experiências em escolas de período integral, no estado de Santa Catarina, têm muitos desafios para que possam se consolidar como projetos diferenciados de escola, entre outros, o da formação de professores e o da gestão administrativa.

Em relação à formação docente, o que vivenciamos, no contexto da escola de período integral, são cursos de formação/capacitação no formato de oficina, procurando trazer sugestões de atividades para diversificar atividades. Isso ocorre de forma fragmentada por meio de oficinas de contação de histórias, oficinas de jogos, brincadeiras e danças.

A grande maioria dos docentes, que atua nessas escolas, apesar da formação superior, sente dificuldade na compreensão do processo de educação integral, o que restringe as possibilidades de pensar e criar outras formas de organização dos conteúdos escolares, diferentes dos modelos tradicionais, marcas de sua experiência pessoal e profissional.

Entende-se como não mais justificável a manutenção de um modelo de formação centrado na transmissão fragmentada de conhecimentos, mas sim pensar a formação docente como continuada, aliando teoria e prática de forma reflexiva.

A gestão da escola pública de período integral apresenta inúmeras dificuldades e fragilidades. Fazer uma escola de qualidade e com proposta de período integral exige esforço e dedicação de todos os agentes envolvidos, principalmente dos gestores administrando diversos interesses, lidando com recursos limitados e precisando apontar soluções imediatas para diversos obstáculos do cotidiano.

Se a escola pública de período integral pretende uma formação integral do ser humano, quais fundamentos filosóficos e pedagógicos são necessários? Que nova visão de mundo, de vida e de ser humano precisa pervagar nesse ambiente educativo? Essas questões serão refletidas a seguir, tomando como base conhecimentos construídos pelas biociências.

3 EDUCAR É SALVAR VIDAS

Durante muito tempo, a educação esteve pautada na transmissão de conhecimentos, supostamente prontos, que representariam o patrimônio cultural da humanidade. A aprendizagem era entendida como um ato receptivo, resultado de um bom ensino, ministrado por um professor com conhecimentos e habilidades para transferir esses conhecimentos para a classe, de forma rígida e objetiva. No entanto, essa forma reducionista de se pensar e fazer educação não conseguiu responder às questões fundamentais da vida dos seres humanos. Repensar a educação, ampliar o cenário de referências da pedagogia, buscar, no diálogo entre as disciplinas, a construção de bases teóricas que reflitam os atuais questionamentos da sociedade, exigem pensar formas de fazer educação voltadas à defesa da vida.

Segundo Morin (1998), a vida é um fenômeno complexo e auto-organiza-tivo que dispõe de autonomia relativa e de autonomia original. A autonomia viva comporta dois níveis distintos, porém inseparáveis: o nível genético e o fenotípico. O nível genético constitui o patrimônio hereditário inscrito nos genes, enquanto o nível fenotípico está relacionado ao plano da existência, da organização e da ação. Segundo Morin (1998), a vida emerge da complexidade, do entrelaçamento espontâneo entre os níveis genético e fenomenológico, como parâmetros de interação e auto-organização.

De acordo com Morin (1998, p. 106):

O genótipo é o patrimônio hereditário inscrito nos genes que um indivíduo recebe de seus genitores. O fenótipo corresponde à expressão, à atualização, à inibição ou a modificação dos traços hereditários num indivíduo em função das condições e circunstâncias da sua ontogênese num dado ambiente. O fenótipo é uma entidade complexa, resultante das interações entre a hereditariedade (*genos*) e o meio (*oikos*).

Para Maturana e Varela (1995), a capacidade de autoproduzir-se de modo permanente constitui a propriedade fundamental dos sistemas vivos como sistemas evolutivos. O termo *autopoiese* foi cunhado pelos autores para referir-se ao processo de auto-organização dos sistemas vivos. O ser vivo é constituído de estrutura interna que se transforma e evolui em contato com o meio, sem interromper a identidade da sua estrutura orgânica.

Todo ser vivo começa sua existência com uma estrutura unicelular particular. É seu ponto de partida. Por isso, a ontogenia de todo ser vivo consiste em sua contínua transformação estrutural. Por um lado é um processo que ocorre sem interromper a identidade nem o acoplamento estrutural do organismo ao meio, desde o início até a desintegração final; por outro, segue um curso particular selecionado pela seqüência de mudanças estruturais desencadeadas por sua história de interações. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 159).

Afirmam os autores que essa concepção se aplica também aos seres humanos, já que no processo evolutivo as interações com o meio são decisivas para desencadear o processo de transformação estrutural do sistema nervoso. A estrutura do meio não pode determinar o curso dessas mudanças, apenas desencadeá-las.

Entende-se que os humanos não são determinados pelo ambiente. O meio pode influenciar comportamentos e atitudes, porém é o próprio indivíduo que determina seu pensar e agir, a partir de sua estrutura interna, auto-organizadora, resultante do entrelaçamento da estrutura genética com sua história de vida.

A evolução dos sistemas vivos, como processos contínuos de transformações estruturais, desencadeadas pela interação entre organismo e meio em acoplamento estrutural, evidencia aprendizagem e vida como fenômenos coincidentes e interconectados. Por extensão, aprendizagem não pode existir separada da vida, porque coexiste na forma de sucessivos entrelaçamentos.

Esses estudos mostram que a concepção de aprendizagem, como processo cerebral precisa ser superada. Assmann (1998, p. 40) argumenta que:

A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. É a isto que dou o nome de morfogênese do conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem consiste numa cadeia complementar de saltos qualitativos de auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional se organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o seu meio.

O cérebro-mente existe interligando, de forma sistêmica, organismo e meio. É prudente entender aprendizagem como inscrição corporal, já que não é apenas o cérebro que aprende e se modifica, o corpo todo se transforma ao aprender.

4 TEORIAS SISTÊMICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Diversas implicações pedagógicas surgem no contexto da educação a partir das teorias sistêmicas. As abordagens sistêmicas apontam a necessidade de mudança significativa na relação pedagógica para ultrapassar concepções tradicionais reducionistas. É preciso lançar olhares mais amplos e profundos sobre as formas de ensinar e aprender, ensejando novas linguagens e posturas, revendo conceitos e metodologias.

Se a vida é um processo contínuo de aprendizagens, já não se pode afirmar que educamos para a vida. Educar significa mais que isso; educar é criar condições para que a vida possa fluir em todos os sentidos. É o que Assmann (1998) pretende significar ao propor o reencantar a educação.

A educação, focada na vida, pode ser uma oportunidade para transformar a relação pedagógica em um processo de formação integral do ser humano. O conceito formar não entendido como moldar, dar forma; ao contrário, formar no sentido de extrair de dentro, da essência do ser humano suas potencialidades, instigando a curiosidade, ampliando a percepção para desenvolver o autoconhecimento e criar possibilidades para, em conexão com o meio, realizar processos interativos e de acoplamento.

Educar, então, não é projetar a vida para o futuro. É imprescindível que se eduque para viver plenamente o momento presente, desfrutando a beleza da vida como processo de aprendizagem, evitando criar expectativas e angústias em torno de resultados predeterminados.

De acordo com Maturana e Verden-Zöller (2006), a cultura ocidental cria em nós a insensibilidade para o momento presente. Vivemos tão intensamente centrados na valorização da produção e do controle, orientados para os resultados daquilo que fazemos, que esquecemos de viver o nosso fazer como um ato no presente.

O prazer e a fruição natural da vida não podem ser negados nem postergados sob o pretexto de normas e exigências do processo educativo centrado na expectativa de resultados. Precisam ser exercitados, permanentemente, nas vivências e aprendizagens cotidianas, valorizando o brincar como ato natural inerente à condição humana.

Perdemos nossa consciência social individual à medida que deixamos de brincar. E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificação de nossas ações em função de suas conseqüências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2006, p. 232).

A insensibilidade humana, diante de problemas essenciais, consiste na perda da capacidade de amar e brincar. A instrumentalização a que submetemos nossas vidas em razão de nos tornarmos produtivos atrofia nossa capacidade de

viver, conviver e desfrutar as emoções básicas que constituem nossa existência. Tornamo-nos seres sem grandes esperanças, insensíveis e irresponsáveis diante das situações que ameaçam a vida.

Para Assmann e Sung (2000, p. 102-103) “Esperanças e utopias têm a importante função de não nos deixar acomodar e a se conformar com a situação em que vivemos. [...] Esperança só é esperança quando não se funde em certezas.”

Acreditamos que o caminho possível é o da esperança, já que ela consiste em numa emoção que move para a ação. A esperança humana manifesta-se quando acreditamos na possibilidade de realização dos desejos, apesar das incertezas, apesar das condições humanas e sociais e das circunstâncias do momento.

O ato educativo, que propõe valorizar e defender a vida necessita ser pensado como ato de amor. Para Maturana e Verden-Zoller (2006, p. 235), a emoção que fundamenta a vida do ser humano é o amor. Somos constituídos na biologia do amor e “Do ponto de vista biológico, o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como legítimo outro em coexistência.” Entendido dessa forma, o amor é a base que fundamenta as relações sociais. Uma prática educativa, entendida, fundamentalmente, como prática social, precisa estar baseada na relação de amorosidade, de aceitação mútua, que não negue nem exclua o outro na convivência.

Compreender que somos constituídos na biologia do amor é essencial para entender o ser humano. Em nosso processo evolutivo individual, o amor é elemento fundamental desde a concepção até a morte. Maturana e Verden-Zoller (2006, p. 236-237) afirmam que:

Em seu desenvolvimento, a criança requer como elemento essencial (não circunstancial), a permanência e a continuidade da relação amorosa entre ela, sua mãe e demais membros da família. Isso é fundamental para o desenvolvimento fisiológico, para o desenvolvimento do corpo, das capacidades sensoriais, da consciência individual e da consciência social da criança.

Os seres humanos não nascem como ser humano; tornam-se humanos construindo o domínio do espaço temporal, como existência humana nas interações com os outros. De acordo com Maturana e Verden-Zölller (2006), o processo de humanização não requer esforço, ocorre naturalmente, mediante as vivências em coexistência humana da criança com seus pais e demais familiares, em mútua

aceitação corporal. Quando esse processo de desenvolvimento ocorre de forma adequada, constitui-se um ser humano socialmente bem integrado em um processo que acontece de forma espontânea e natural.

Qualquer interferência no desenvolvimento da consciência corporal da criança restringe, altera e prejudica tanto o desenvolvimento das habilidades para agir e viver em autorrespeito e autoaceitação quanto as suas habilidades para respeitar e aceitar os outros na dinâmica da convivência social.

Na agitação da vida pós-moderna, vivemos imersos em preocupações, apegados ao passado e focados no futuro, criando dificuldades para nós mesmos e para as crianças, não desfrutando o momento presente. As exigências impostas pelo modo cultural de viver instrumentalizam as relações interpessoais e afastam as crianças da atenção da família. As crianças crescem com dificuldades em seu desenvolvimento corporal, o que impede viver plenamente em consciência social e autoconsciência.

Muitas vezes, por não prestarmos atenção ao momento presente, não nos damos conta de que as dificuldades relacionais das crianças e adolescentes são originadas em grande parte por essas interferências no seu desenvolvimento natural. Como não compreendemos esse fenômeno, não sabemos como agir e, enquanto buscamos causas externas, não percebemos que essas perturbações surgem em virtude da limitação relacional e afetiva entre elas e seus pais.

Para que essas dificuldades sejam corrigidas, Maturana e Verden-Zöller (2006) propõem a reconstituição da biologia do amor.

5 EDUCAR NA BIOLOGIA DO AMOR: UM CAMINHO POSSÍVEL

A tradição cultural do Ocidente, ao longo do tempo, separou corpo e mente, corpo e espírito. Ao afirmar essa dualidade, percebe o espírito como entidade que pertence à dimensão transcendental elevada e perene, enquanto o corpo se encontra no nível transitório ligado ao mundo material. Isso explica a tendência da desvalorização do corpo e a busca intensa pela salvação da alma idealizada pela tradição cristã.

A sociedade ocidental moderna caracteriza-se pelo modo de pensar patriarcal, linear e fragmentado fundamentado na racionalidade. Contrapondo-se a essa

forma racionalista e redutivista de pensamento, Maturana e Verden-Zoller (2006, p. 11) enfatizam que a história evolutiva da humanidade seguiu a trajetória do emocionar. Foram os desejos humanos que determinaram os rumos da evolução humana e cultural, possibilitando o estágio atual. “Para compreender o curso de nossa história como ser humano é necessário olhar para a trajetória histórica do emocionar humano.”

O emocionar perspectiva novos referenciais para a educação capazes de compreender os processos de aprendizagem como processos vitais que acompanham o ser humano durante sua trajetória de vida.

Moraes (2003, p. 18) adverte para a necessidade de uma pedagogia voltada para o resgate do emocional como ser humano integral. “Hoje mais do que nunca, urge uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito.”

São ações pedagógicas que exigem romper com a rigidez e a passividade para assumir uma posição de flexibilidade e criatividade diante do conhecimento e da vida atenta às possíveis conexões com o contexto no qual emergem as aprendizagens.

Os estudos, de natureza antropológica, realizados por Maturana e Verden-Zoller (2006), indicam que a cultura matrística precedeu à cultura patriarcal europeia, da qual somos descendentes. Trata-se de uma cultura considerada oposta à patriarcal que vivemos atualmente.

Nossos ancestrais, vivendo matristicamente, desenvolveram um modo de vida fundado na biologia do amor. Os fundamentos que orientaram o desenvolvimento dessa cultura se caracterizam pelo respeito à integralidade do ser.

Maturana e Verden-Zoller (2006, p. 46-47) acreditam que, no bojo da cultura matrística, a vida seguia um curso natural e integrado, desde a infância até a fase adulta em um emocionar saudável e harmonioso, livre de opressão e submissão.

Por tudo o que sabemos das culturas matrísticas em diferentes partes do mundo, podemos supor que as crianças da cultura pré-patriarcal matrística europeia chegavam à vida adulta mergulhados no mesmo emocionar de sua infância. Isto é, na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro.

Esses estudos remetem ainda para as questões da espiritualidade como modo de vivenciar a dimensão transcendente do ser vivo. A divindade espiritual, fundante e organizadora do universo, era percebida como a grande mãe, que incorpora e evoca a coerência dinâmica e harmoniosa da natureza como unidade de toda a existência, constituída por uma rede infinita de ciclos vitais e transformações contínuas. A espiritualidade matrística era integrada e de natureza eminentemente terrena.

Fundamentado na biologia do amor, o modo de vida matrístico envolvia encantamento e contemplação. Assim como outros elementos constitutivos dessa cultura foram reprimidos mediante a negação imposta pela cultura patriarcal dominante, também o aspecto contemplativo fragilizou a ponto de praticamente desaparecer. No entanto, as formas do emocionar permaneceram entorpecidas na essência do psiquismo humano, transformadas em saudosismos e inconformidades. No momento em que a cultura patriarcal começa a ser contestada, surgem condições favoráveis para o renascimento do desejo do emocionar humano, reconstituindo a biologia do amor e da solidariedade.

Educar na biologia do amor, segundo Moraes (2003), implica a reintegração da experiência matrística, resgatando os sentimentos como expressão íntima de nosso viver/conviver. Significa restaurar a inteireza do ser humano como princípio básico de reencantamento da educação e da vida.

6 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A ESCOLA

A restauração da inteireza do ser humano pode ser melhor entendida e realizada como proposta de educação integral, se ancorada nas concepções matrísticas. A educação integral aparece como um dos temas centrais no debate educacional contemporâneo. No entanto, não é uma proposta nova. O conceito de educação integral surge no século XIX, sendo desenvolvido pelas concepções teóricas anarquistas em suas experiências pedagógicas (GALLO apud COELHO; CAVALIERE, 2002).

Na trajetória histórica da educação brasileira, a partir da década de 1930, com o pioneirismo de Anísio Teixeira, surgiram as primeiras propostas de educação integral. Essas experiências têm servido de inspiração para embasar propos-

tas de educação que têm por princípio não apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas desenvolver na criança um conjunto de hábitos, atitudes e habilidades, preparando-a para os desafios do cotidiano.

A concepção de educação integral coloca o ser humano no centro das preocupações da educação. De acordo com Guará (2006, p. 16):

[...] agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

A educação pode assumir uma perspectiva humanística, incluindo o educador na relação educativa como elemento constitutivo do processo para que seu desenvolvimento humano e profissional seja congruente com o desenvolvimento dos educandos.

Abordando a educação integral, Yus (2002) refere-se ao ensino e aprendizagem como um processo sistêmico. Para Yus (2002), nessa concepção não se consideram as estratégias pedagógicas como formas hierárquicas e fechadas, mas como formas de concretizar os esforços de estudantes e professores, tornando-os eficientes e capazes de produzir conhecimentos significativos.

Na proposição de um projeto de educação integral, a escola necessita constituir-se em uma organização viva e flexível, que contemple os aspectos da alegria e da fruição, associados à aprendizagem. Uma escola viva é aquela que permite aos usuários uma diversidade curricular com conteúdos, saberes e metodologias pedagógicas selecionadas e organizadas de acordo com as necessidades e interesses dos aprendentes.

Uma escola viva, de acordo com Moraes (2003, p. 261), “[...] é aquela que está sempre disposta a se auto-organizar, a conversar com seu cotidiano, a dialogar com a vida, a cultivar a criatividade e a deixar florescer os diferentes talentos e competências.”

O pensamento da autora sinaliza para a atitude transdisciplinar e pressupõe a ação pedagógica em permanente entrelaçamento, eliminando hierarquias entre as disciplinas e superando limites impostos pela fragmentação.

Rocha Filho (2007, p. 36) reconhece que a transdisciplinaridade é o caminho a ser seguido, como alternativa epistemológica à compartimentalização do

saber, com posturas e atitudes diferenciadas em níveis diferentes da realidade educacional. Para ele, a transdisciplinaridade “[...] envolve os elos de ligação entre as disciplinas, os espaços de conhecimento que consubstanciam esses elos, ultrapassando-as, com o objetivo de construir um conhecimento integral, unificado e significativo.” A educação integral envolvida com os fundamentos da matrística é um caminho alternativo em direção ao reencantamento da educação por resgatar a inteireza do ser humano.

Na década de 1990, a educação integral emerge como expressão legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/9394/96. O aumento progressivo da jornada escolar, contido no texto da referida Lei, sinaliza para o regime de período integral, oportunizando a flexibilização do currículo escolar, valorização de experiências e iniciativas extraescolares e acoplamento de atividades educativas às práticas sociais.

De acordo com Pacheco (2008, p. 3), “Em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola vive tempos de crise e de mudança. Alguns fatores parecem balizar a emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de educação integral para o país.”

Para Pacheco (2008), a universalização do acesso ao ensino fundamental seria uma ação concretizada. A democratização e autonomia de gestão da escola pública e o desafio da inclusão qualitativa têm, agora, importância no debate educacional, e muitas ações governamentais orientam para acabar com o preconceito e a discriminação na escola e na sociedade. São fatores que indicam a necessidade de construir nova identidade para a escola pública fundamental.

O enfoque da educação integral adquire sentido na reinvenção da prática educativa no espaço escolar. Propõe maior abertura, forja o fim da clausura para reencontrar-se com a vida, na flexibilidade do tempo, no diálogo entre os campos do conhecimento, da compreensão e da inserção qualificada no mundo (MOLL, 2008).

Realizar a educação integral requer construir nova identidade escolar. Para Moll (2008, p. 15), “[...] uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimentos.”

A proposta de educação integral destaca-se como relevante para Guará (2006, p. 19), ao reconhecer que:

Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, uma nova cultura de articulação e a abertura de projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes.

A contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais passa por uma gestão escolar fundamentada na democracia e assegurada nos espaços de efetiva participação, envolvimento e comprometimento da comunidade escolar.

Para Cabral (2002, p. 231), uma escola democrática tem maiores chances de acerto, pois:

Para tomar providências administrativas, priorizar o pedagógico e estimular a comunidade escolar, de modo que todos possam participar efetivamente dos projetos da escola, o diretor precisa apoiar-se nessa forma de gestão, o que não é fácil pela nossa própria história, pois nunca fomos acostumados a tomar decisões conjuntas, partilhar pensamentos, a sermos seres políticos exercendo verdadeiramente a nossa cidadania.

A autora considera que a gestão democrática na escola é de difícil implementação; contudo, não algo impossível. É preciso aprender a conviver com as diferenças, articulando ações para que dinamizem o compartilhar de compromissos e responsabilidades.

Ressalta, também, a importância da mobilização e integração da equipe de trabalho para que a instituição consiga construir sua autonomia didática e financeira.

[...] através da gestão democrática, há possibilidade de desmontar as relações de mando e submissão existentes na escola, fazendo surgir o sujeito coletivo que decide, age e pode atuar pela transformação social. Aquele que, partilhando as necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, conquistará espaço para definir seu projeto político educacional, coerente com as suas reais necessidades. (CABRAL, 2002, p. 231).

Para Coelho e Cavaliere (2002, p. 266), a ausência de uma identidade, que lhe dê sentido e significado, dissipa tudo o que a ele chega, não havendo ressonância com o contexto. Falta-lhe conexões com o entorno social e isso “[...] só uma concepção educacional democraticamente elaborada, explícita e publicamente compartilhada pode criar.”

Gestar uma nova identidade para a escola pública fundamental requer assegurar condições para um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os envolvidos nessa comunidade escolar. Para consolidar uma proposta de educação integral, não basta ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes no espaço escolar, é necessário oferecer condições para que se efetive uma prática pedagógica focada na valorização do ser humano integral. Projetos dessa natureza representam profundas mudanças no espaço e no tempo pedagógico da escola e pressupõem sua permanente articulação com seu entorno, construindo parcerias com a comunidade e possibilitando o desenvolvimento sociocultural.

Uma proposta de educação integral implica espaço/tempo para planejamento integrado, incluindo o educando para que perceba a atividade como parte do seu ser, imbricada ao seu viver/conviver. Para que um projeto de escola de período integral possa florescer e frutificar, é necessário infraestrutura básica adequada para atendimento de qualidade em um convívio de oito horas diárias.

De acordo com Machado (apud COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 226):

Ter professores que atuem com diferentes linguagens junto aos alunos é fundamental para elevar a qualidade do trabalho ali desenvolvido. Os professores precisam contar com uma rede de ajuda multidisciplinar, que os ajude no desempenho dessa tarefa, já que a escola de horário integral, muitas vezes, assume funções além daquelas para as quais os profissionais são preparados, considerando que a omissão das famílias, geradas por diferentes motivos, faz com que uma parte muito significativa da formação moral e ética destas crianças e jovens fique a cargo da escola.

É por isso que a permanência da criança na escola de período integral precisa ser planejada de forma que seja prazerosa e produtiva em termos de conhecimentos. A autora recomenda ainda a atenção especial à organização de equipes de trabalho que deve ser composta por profissionais qualificados e comprometidos com a proposta do horário integral.

7 CONCLUSÃO

Acreditamos que uma educação fundamentada na biologia do amor, na matrística e na transdisciplinaridade é o caminho que conduz à formação integral.

Estamos cientes de que não é uma tarefa simples, pois exige ações conjugadas dos atores sociais envolvidos, dos sistemas de ensino e políticas públicas voltadas ao fortalecimento e autonomia das instituições escolares.

Propostas dessa envergadura não podem ficar restritas apenas a questões de tempo ampliado, como parâmetro para efetivar a educação integral. É imprescindível oferecer a estrutura física que assegure conforto e bem-estar, condições adequadas ao desenvolvimento do processo educativo de forma eficiente e agradável.

Outro aspecto que não pode ficar negligenciado é a provisão de materiais e equipamentos pedagógicos para dar suporte técnico aos projetos e ações a ser desenvolvidos no processo educativo. Há ainda outro aspecto a ser considerado, esse talvez o mais importante como definidor das ações que qualificam ou não as ações educativas – é a visão de educação, de ser humano e de vida dos docentes, pessoal de apoio técnico e gestores. São esses sujeitos que proporcionam sentido e significado ao processo educativo, configurando o ritmo ou o descompasso no desenvolvimento de projetos para a formação humana integral, voltada à defesa e valorização da vida.

Admitimos estar aí o grande gargalo da educação, principalmente, no que se refere ao nível da educação básica. Os professores que atuam nessa modalidade de ensino tiveram, em geral, uma formação nos moldes tradicionais, com base em doutrinas positivistas e racionalistas. Assim, a tendência é desenvolver uma prática pedagógica reprodutora dos mecanismos de competição e dominação, valorizando aspectos da racionalidade em detrimento dos sentimentos e emoções que permeiam as questões da aprendizagem, valores morais e espirituais. Com essa ênfase, esvaziam-se os sentidos e significados da formação humana pautada em princípios de solidariedade e atitudes de respeito pelo ser humano e por todas as formas de vida.

Acredita-se que uma reposição diante das questões da educação passa por ações globais, envolvendo todos os níveis de ensino. Educação básica e ensino superior necessitam caminhar na mesma direção, desenvolvendo ações conjuntas, formando parcerias de cooperação, imbricados e compartilhados processos educativos. O bom desempenho de uma instituição pode ser potencializador de possibilidades e êxito na outra. Isso significa que, para melhorar o nível de qualidade na educação básica, é necessário que as instituições de nível superior,

responsáveis pela formação de docentes, estejam comprometidas também com a formação humana pautada na matrística e na biologia do amor. Concepções teóricas e práticas pedagógicas precisam de permanente revisão quando compreendidas como processos dinâmicos e indissociáveis com o modo de vida de respeito à integridade do aluno.

O respeito e a dinâmica integradora dos conteúdos curriculares, com as experiências de vida dos estudantes, seus conhecimentos prévios, suas expectativas e, principalmente, o conhecimento que tem de si próprios e suas relações interpessoais conduzem à abordagem interdisciplinar.

A atitude transdisciplinar proporciona ambientes agradáveis, permeados de reconhecimento e alegria, valorizando as emoções como aspectos geradores de conhecimentos significativos pautados na sensibilidade humana e solidária.

O reencantamento da educação é possível por intermédio de práticas educacionais sedutoras, que despertem a criatividade e a sensibilidade das crianças e adolescentes. Estimula vivências e aprendizagens pautadas na cooperação e elimina tendências de competição e exclusão. Mobiliza ações coerentes com a diversidade de conhecimentos e saberes pautados em ações catalisadoras de energias e envolvimento significativos que consolidam a atitude transdisciplinar.

A educação integral supera as fragilidades das concepções reducionistas e fragmentadas e, ao enfatizar as possibilidades humanas, forma jovens e adultos melhor preparados para interagir com responsabilidade diante do mundo e em defesa da vida.

Se educar significa salvar vidas, somos todos, de certa forma, responsáveis pelos rumos que conduzem a história da humanidade. A educação tem papel central como construtora de seres humanos, movidos por desejos e emoções. E, retornando à problemática inicial, reafirmamos que a educação integral contém em si uma ótima oportunidade de contribuir para o salvamento de vidas.

O compromisso de implantar e manter uma escola de período integral é um grande desafio que assusta e fascina.

Os significativos avanços, em termos de convivência humana, entre as crianças na escola de período integral, justificam a sua oferta. Nesse espaço, amizade significa aceitação do outro como legítimo outro porque se entendeu que as relações humanas fundadas na emoção da aceitação mútua e na convivência com o outro são o reencontro com o amor e com um modo matrístico de viver.

Educación integral como desafío de educar para salvar vidas

Resumen

El propósito de este estudio es hacer una reflexión sobre la posibilidad de la educación integral en escuelas de tiempo integral. La problemática de orientación es: ¿qué visión de formación, que visión de ser humano y de vida puede efectivizar la formación de integral? Sabemos de la imposibilidad de abordar la complejidad de esa temática al agotamiento, por eso proponemos a relacionar algunos aspectos considerados fundamentales. El objetivo central del desenvolvimiento de esa reflexión es verificar si la educación integral, con una nueva visión sobre la vida y el ser humano realiza el desafío de salvar vidas. Tratase de un estudio teórico que buscó, principalmente, en Assmann, Maturana y Verden-Zoller; Morin y Moraes suportes teóricos sobre reencantar la educación. En la biología del amor encontramos una base a la convivencia en las escuelas de tiempo integral. En los fundamentos de la matrística percibimos la posibilidad del respecto a si y al outro. En el respecto al outro encontramos el fundamento de aceptación mutua, de la co-responsabilidad y del deseo de convivir. En la actitud transdisciplinar percibimos encontrarse la humildad, la valorización de los saberes del outro y el estar listo para pedir su ayuda. Acreditamos que la biología del amor, el modo de vida matrístico, la actitud transdisciplinar, entre otros, significan conceptos y lenguaje definidoras del proyecto educacional donde aprendizaje y vida tornanse procesos indisolubles. Educar la biología del amor desencadenan emociones positivas que favorecen la emergencia de aprendizaje significativas. Es un proceso educativo que conduz y efectiva el diálogo, como fundamento relacional en la escuela de tiempo integral.

Palabras-clave: Educación integral. Biología del amor. Formación humana.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Mo Yung. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

CABRAL, Magda Elaine Sayão Capute. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In: COELHO, Ligia Martha da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

COELHO, Ligia Martha da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilella (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

EIGEN, Manfred. O que restará da biologia do século XXI? In: MURPHY, Michael; LUKE, A. J. O'Neil (Org.). **O que é vida?** 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athenas, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?** TV Escola – Salto para o Futuro, Ministério da Educação, ano 18, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PACHECO, Suzana Moreira. **Educação integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar**. TV Escola – Salto para o Futuro, Ministério da Educação, ano 18, 2008.

ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2007.

SANTA CATARINA (Estado). **Decreto n. 3867 de 19 de dezembro de 2005**. Florianópolis, 2005.

SANTA CATARINA (Estado). **Modelos Diferenciados de Escolas:** Escola Aberta, Ambial e Escola Pública Integrada. Florianópolis, 2006.

_____. **Projeto Escola Pública Integrada.** Florianópolis, 2003.

YUS, Rafael. **Educação Integral:** uma educação holística para o século XXI. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em 30 de agosto de 2009

Aceito em 22 de outubro de 2009