

A EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DO NOVO PARADIGMA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Maria José de Pinho *
Elza Rodrigues Barbosa Peixoto **

Resumo: O propósito deste artigo é fazer uma reflexão sobre as possibilidades da Educação Integral diante de um cenário educacional fragmentado e fragmentador que requer ser urgentemente repensado. À luz da teoria da complexidade, analisou-se as concepções que sustentam a proposta da Educação Integral do programa Mais Educação, presente no PNE 2014, e como esse projeto se integra efetivamente às escolas. Para tanto, partimos de um breve resgate histórico das “escolas integrais”, chegando à proposta atual que vigora até 2020. Em seguida, trilhamos os caminhos das discussões teóricas pelo viés da complexidade para analisar discursivamente o Projeto Político Pedagógico de uma escola de tempo integral.

Palavras chave: Educação Integral. Complexidade. Religação dos saberes.

INTEGRAL EDUCATION BEFORE THE NEW PARADIGM: PROSPECTS AND CHALLENGES

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the possibilities of Integral Education before a fragmented educational setting and fragmenting that requires to be urgently rethought. In the light of theoretical of complexity, we analyzed the concepts that support the proposal of Integral Education program More Education that it's present in the PNE 2014 and how this project effectively integrates the schools. Therefore we start with a brief historical review of the "full-time school", reaching the current proposal runs until 2020. Then we tread the paths of theoretical discussions the perspective of complexity to analyze discursively the Project Political Pedagogical of a full-time school.

Keywords: Integral education. Complexity. Reconnection of knowledge.

Introdução

No atual contexto educacional, como em todos os aspectos da vida humana, as estruturas estão fragmentadas, reduzidas a padrões sedimentados que têm conduzido a escola a uma prática de ensino insuficiente para a compreensão significativa do conhecimento. O pensar disciplinar e fragmentado vai progredindo até que perca de vista o todo e o conhecimento, que aos poucos se afunila, vai deixando de fazer sentido. É neste panorama que destacamos a Educação Integral como projeto viável para romper com essa fragmentação e destacar como real possibilidade de alcançar a transdisciplinaridade.

Assim, no enfrentamento dos múltiplos desafios epistemológicos e sociais configurados no tempo presente, o conceito de Educação Integral vem ganhando cada vez mais espaço em debates públicos, como proposta

educacional para o país, na busca pelo desenvolvimento pleno de indivíduos em suas diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética.

A percepção de que a educação integral, tal como está sendo discutida e proposta, vem produzindo a quebra de paradigmas e já começa a ecoar, pelo menos em discurso, na esfera pública e em iniciativas difundidas em diversos seminários regionais e nacionais. Além disso, tanto o Plano Nacional de Educação – PNE, como o projeto de lei para o decênio 2011-2020 apontam em suas diretrizes a oferta de educação integral como porta de acesso a “ampla formação”.

Com este estudo, buscamos analisar o novo modelo de Educação Integral presente na proposta do PNE e em que medida suas concepções se coadunam com o descortinar do novo paradigma. Para tanto, empreendemos um percurso que parte, primeiramente, de um breve resgate histórico das “escolas integrais”, chegando à proposta atual que vigora até 2020. Em seguida, trilhamos os caminhos das discussões teóricas pelo viés da complexidade que norteia nossa análise, para, por fim, analisar discursivamente o Projeto Político Pedagógico de uma escola de tempo integral da cidade, a fim de verificar como a proposta do governo chega até a escola real e como esta escola constrói discursivamente sua identidade pedagógica dentro da proposta de educação integral.

Nessa perspectiva, as análises empreendidas neste artigo fundamentam-se na teoria da complexidade, em teóricos como D’Ambrósio (1997) Nicolescu (1999), Morin (2002, 2003, 2009), Santos (2008), entre outros, que apresentam a religação dos saberes através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como proposta metodológica viável para a ampla formação do ser humano.

Educação integral: concepções e história

No percurso histórico das políticas públicas, a Educação Integral, se me permite analogia, é ainda uma criança de pouca idade. No entanto, sua gestação vem de longa data, em experiências como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador, em 1950, também conhecido como Escola-Parque; porém, desde 1931, Anísio já

defendia um tipo de escola que ensinasse a viver melhor, que promovesse o progresso individual através dos cuidados com a higiene, com os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (CAVALIERI, 2000), além de preparação para o mundo do trabalho.

Anos mais tarde, nas décadas de 80 e 90 do século passado, tinha início, inspirados pela experiência de Anísio Teixeira, os Cieps, Centros Integrados de Educação Pública, criados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. Segundo Cavalieri (2000), com concepções administrativas e pedagógicas próprias, essas instituições pretendiam, de acordo com seu projeto original, promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. Projeto interrompido ao término do segundo mandato do governo, em 1994.

Posteriormente, em 1996, o tema ganha outra dimensão e caráter, refletidos na LDB 9394/96. Pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, a lei que rege a educação brasileira aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade.

Juntamente com a LDB, outras leis (ECA) e a própria Constituição compõem a legislação que dispensam atenção no sentido de fortalecer a concepção da educação como direito social fundamental, até que em 2007, com o Decreto 7.083, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva instaura o Programa Mais Educação como uma estratégia para implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. O programa instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e 19, de 24 de abril de 2007 tem como objetivo central “fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (Série Mais Educação, 2009, p. 13).

Mas com qual concepção de educação integral?

[...] educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, 2009, p. 14).

Essa é a concepção apresentada no caderno Rede de Saberes Mais

Educação, do Ministério da Educação (2009), que vem acompanhada de uma reflexão mais crítica acerca das muitas possibilidades conceituais. Tal fator se justifica na medida em que a mesma nasceu em meio ao debate e que apresenta “uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva”. Destaca também em seu texto que a concepção de educação integral do programa não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, porque “Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar.” (BRASIL, 2009, p. 15).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, traz em uma de suas metas a Educação Integral, abordando a questão da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. A meta 6 estipula: “A educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica”.

Embora os números apontem para um cenário promissor de alcance da meta: crescimento de 29,8%, de 2012 para 2013; e uma pequena queda de 2013 para 2014, 29,0% (MEC, 2016, p. 56), não se pode perder de vista a necessidade de infraestrutura que atenda devidamente esse objetivo, pois só assim será possível integrar concepções e realizações. Ainda assim,

O desenvolvimento pleno que se espera da Educação Integral só será efetivo se a proposta pedagógica for composta por diferentes linguagens, numa perspectiva integrada, visando o aprofundamento de saberes e o aprimoramento de habilidades e competências. Para isso, é imprescindível promover a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma coletiva e compartilhada, potencializando os conhecimentos e saberes que os estudantes, as famílias e a comunidade trazem para a escola. Nesse diálogo entre os diferentes saberes, deixam-se claras as intencionalidades e expectativas de aprendizagem, acolhendo os interesses dos estudantes e da comunidade e ampliando os repertórios. (MEC, 2015, p. 4).

Este pensamento reafirma a posição de Morin (2002) ao postular que uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, uma educação que se dirige à totalidade aberta e não apenas a um de seus

componentes. E por que essa forma de pensar a educação vem se disseminando em algumas frentes, em escolas e universidades por todo país? Porque ela é fruto de mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea. É claro que repensar a educação como lócus privilegiado para a reforma do pensamento não é tarefa simples, mas também não é impossível.

Exigência contemporânea: superar a fragmentação

O momento histórico em que vivemos, uma época na qual ainda predomina o pensamento fragmentado e fragmentador, construída com base em uma ordenação fechada da realidade, em vez de se mostrar eficiente e objetiva acabou se afastando do mundo real por desconsiderar a complexidade da realidade. Edgar Morin (2003) afirma que vivemos em um mundo ainda marcado pela fragmentação e pelo pensamento linear, elementos que condicionam nossa percepção desconectada da realidade, como se o mundo fosse composto por blocos separados, nos impedindo de perceber os problemas essenciais, conseqüentemente nos tornando incapazes de perceber o todo complexo.

Nesse contexto, um novo paradigma emerge aberto e não simplificador, o *pensamento complexo* de Edgar Morin (2001) que vem fazer a crítica ao império do paradigma da simplificação, da redução, onde conhecer significa reduzir o complexo à simplicidade de suas determinações, apoiando-se na observação sistemática das partes, fragmentando-se para buscar na profundidade um conhecimento rigoroso e objetivo. Pautar-se nos princípios da disjunção, redução e abstração do pensamento cartesiano é pouco apropriado para as problemáticas emergentes da contemporaneidade e interdita o tratamento da realidade complexa que se apresenta, assim como qualquer aspiração a um processo integrador.

Para Morin, o maior problema da reforma do pensamento é que os sujeitos aprenderam a separar, a dividir, a se fixar numa “inteligência cega” que “destrói os conjuntos e a totalidade, isola os objetos daquilo que os envolve” (MORIN, 2001, p. 18).

Assim, o autor reforça que é preciso reformar o pensamento, rumo a um paradigma epistemológico que supere essa lógica da simplificação que domina

o conhecimento científico. Essa busca é, em si, o próprio desafio da complexidade.

[...] a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e saber que as determinações- cerebral, cultural, social, histórica- que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto do conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo. (MORIN, 2008, p. 300).

Morin (2008) ressalta que o paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade, apenas pode incitar a inteligência a considerar a complexidade da questão estudada, buscando distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e separar, a conceber a unidade/diversidade, a conceber a dialogia como princípio capaz de assumir racionalmente a inseparabilidade do contraditório, numa perspectiva de integração e interdependência. Assim, pensar de forma complexa é ancorar-se nos pressupostos de um paradigma que compreenda a complexidade do real.

É por isso que nos deparamos com uma encruzilhada, marcada por inúmeros impasses, especialmente no campo educacional, muitos dos quais estão diretamente relacionados a um paradigma construído nos séculos XVI e XVII e que permanece fortemente até hoje: o paradigma tradicional, cartesiano. Além disso, uma crise de desumanização, de consumo e violência, decorrentes do crescimento acelerado nos assola. Temas que urgem serem discutidos, refletidos, mas que não “cabem” em nenhuma disciplina, e por isso são deixados de lado, provam que a escola vai seguindo um caminho apartado da realidade social que deveria ser seu campo profícuo de estudo, reflexão e ação.

Sobre esta falta de conexão que nos afeta, D’Ambrósio reflete:

A única alternativa que resta é nos integrarmos nesta totalidade cósmica por etapas, a começar pela nossa integração pessoal como indivíduos. Mente e corpo, consciente e inconsciente, nosso saber e fazer constitui um repertório de dicotomias com as quais nos habituamos e aceitamos como normalidade. (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 11).

Nessa perspectiva, cuidar do desenvolvimento da formação humana é pensar na sua integralidade, isto implica em cuidar dos aspectos bio-psíquico e

social, da cognição, do afeto, da ética. Esses desafios enfrentados especialmente pela escola nos colocam diante de um modo de pensar que prescinde de um “tratamento simultâneo entre o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, ou seja, o complexo” (MORIN, 2002, p. 100). Um pensar que favorece o questionamento e a revisão constantes de nossas concepções e crenças, que valoriza as diferentes dimensões humanas, capaz de apreender o mundo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, manter-se eternamente aberto ao que está por vir (MORIN, 2002).

No entanto, o que ainda se verifica com frequência é que o ensino continua reduzido ao simples, separando o que está ligado, decompondo e não recompondo, eliminando desordens e contradições:

Esse pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (MORIN, 2003, p. 15).

Desta forma, romper com o paradigma da fragmentação implica em movimentos que “transgridam as fronteiras epistemológicas das disciplinas”, como nos aponta Santos e Sommerman (2014, p. 71), seja pelos temas transversais instituídos pelos PCNs (1998), seja por decreto (5.154/2004) ou parecer (CNE/CEB 5/2011) trata-se evidências do reconhecimento, no âmbito público, da necessidade de se rediscutir as formas de organização de saberes, superando as dualidades estruturais dentre as quais se encontra o desafio de redimensionar o próprio pensar e ensinar, de ressignificar conceitos e encontrar metodologias que articulem e religuem saberes (SANTOS; SOMMERMAN, 2014).

A proposta de Educação Integral vem em consonância com a multidimensionalidade e contextualização do conhecimento que dão o caráter do que se propõe por um novo paradigma. Aquele capaz de fazer com que a escola opte por uma “cabeça bem feita” ao invés de uma “cabeça bem cheia” porque como nos apresenta Morin (2008, p. 33) somente nessa perspectiva a

educação conseguiria responder aos desafios da “globalidade” e da complexidade na vida cotidiana em todas as suas ordens.

Assim, conforme nos assevera Damas:

Numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, o educador é chamado a defrontrar-se com a ambiguidade e complexidade e posicionar-se respeitosamente diante do mistério do outro. [...] onde da atitude magisterial de iluminar e ensinar, passou-se a atitude ministerial de mediar e acompanhar a aprendizagem. [...] chamado a compartilhar, mais as dúvidas e as incertezas do que as certezas e as verdades do antigo paradigma. (DAMAS, 2009, p. 27).

Nesse momento, cabe uma consideração sobre os conceitos de interdisciplinar e transdisciplinar dentro da perspectiva da mudança de paradigma. Sendo o que melhor caracteriza o paradigma educacional tradicional é a fragmentação do conhecimento, compartimentalizado pelas disciplinas, a interdisciplinaridade se apresenta como uma “interação existente entre duas ou várias disciplinas”, podendo ir “da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia e da metodologia” (NICOLESCU 1999, p. 34). Na interdisciplinaridade há diálogo e cooperação entre as disciplinas. Ideia que ganhou força e amplitude a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 1998c, p. 88-89).

Santos e Sommerman estabelecem a seguinte comparação: “Se a disciplinaridade fragmenta e compartimenta o conhecimento, a transdisciplinaridade faz o movimento da abertura e religação de saberes.” (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 84). Os autores também alertam para a efetividade do diálogo entre os saberes, pois é ele o diferencial que faz emergir uma *nova visão da natureza da realidade*, como nos apresenta o art. 3º da Carta da Transdisciplinaridade:

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A Transdisciplinaridade não procura a mestria de varias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994).

Mas não se trata apenas de conceitos, trata-se de um desafio: a religação dos saberes. Hoje, mesmo que lentamente, atitudes transdisciplinares, tem “ensaiado” a religação dos saberes mesmo no seio de uma estrutura social e educacional de natureza disciplinar. Ainda mais rapidamente teceremos os fios se entendermos duas coisas: primeiro, que não se trata de eliminar a disciplinaridade, mas de “ir além, de ultrapassá-la”; depois, que não se trata de uma mudança no “fazer”, mas no “ser”. O educador é chamado a uma atitude transdisciplinar. Assim, aceitando a ambiguidade podemos, por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, inaugurar um tempo em que “[...] conhecer não é dominar, esgotar, exaurir, mas acima de tudo dialogar e conviver.” (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 28).

Um olhar transdisciplinar sobre o projeto político pedagógico de uma escola de tempo integral

O cenário tratado anteriormente aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redefinir o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI.

A aprendizagem e a vida são faces da mesma moeda e temas muito presentes em debates no cenário educacional contemporâneo. Já não podemos permanecer apegados aos modelos tradicionais, fragmentados e reducionistas que marcaram a ciência e a educação do século passado. É preciso mais do que nunca estratégias pedagógicas que assumam os dois desafios apresentados: o de realizar uma educação integral por meio da valorização e humanização do homem; e o de permitir uma visão mais ampliada da realidade por meio da integração curricular e sua consequente superação da fragmentação do saber.

No entanto, não tem sentido ampliarem-se os tempos de educação se as propostas pedagógicas se mantiverem nos mesmos modelos da escola

tradicional. As necessidades apontam para que se articulem as políticas públicas no sentido de diversificar as vivências na escola de Educação Integral, esta talvez seja uma excelente porta de acesso à transdisciplinaridade.

Neste sentido, empreendemos a análise do Projeto Político Pedagógico de uma Escola de tempo integral de Araguaína – TO, que neste estudo denominaremos como Escola Luz, a fim de verificar como a escola constrói discursivamente sua identidade e em que medida suas concepções de Educação Integral se coadunam com o descortinar do novo paradigma, verificando sua inserção na proposta do programa Mais Educação.

Consideramos aspecto importante e dedicamos atenção especial ao PPP da escola em questão, por entendermos que o documento, ao traduzir em linhas gerais o processo histórico da instituição e seu plano de ação, constitui uma das instâncias que reflete suas bases epistemológicas que influenciam e interagem diretamente com a sala de aula e a relação com seus diferentes atores.

A elaboração e execução de uma proposta pedagógica é preconizada no artigo 12 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que também prevê, em seu artigo 13, que esta deve ser construída coletivamente pelos docentes, outros profissionais da educação, comunidades escolar e local. Elemento que se constata efetivamente no início do texto do projeto, quando é pontuada a participação da comunidade escolar através das pesquisas realizadas com essa coletividade, cujos dados constam no referido documento, assim como a formação do grupo de sistematização composto por seus diversos representantes, devidamente registrado no PPP, “a fim de coordenar e articular a construção e reconstrução deste projeto” (EEAL, 2015, p. 3). Segundo o documento, a equipe gestora trabalha em forma de colegiado, onde as principais decisões são tomadas em conjunto, de forma participativa e compartilhada.

Ainda no item de identificação, atentamos para algumas informações bastante relevantes para nossa análise.

a) No item perfil de funcionamento, o texto traz mais do que uma mera informação pontual, traz quase um memorial:

Devido à localização na extrema periferia a comunidade atendida é composta quase 100% de famílias com alta vulnerabilidade socioeconômica. Verifica-se a existência de consumo excessivo de bebidas alcoólicas e outras drogas entre grande parte dos membros da comunidade. Muitos dos casos de baixa aprendizagem são decorrentes de negligência e/ou maltrato dos pais ou responsáveis. No entanto, as dificuldades têm sido amenizadas após a implantação da jornada em tempo integral. Antes de iniciar em tempo integral, funcionava no centro da cidade e contava com o quantitativo médio de 800 (oitocentas) matrículas, mas em consequência das transformações ocorridas teve que reduzir este número (180 alunos) buscando propiciar o funcionamento próximo do adequado, para depois ir crescendo paralelamente ao avanço do processo de implantação local e estadual. Apesar das dificuldades a escola tem alcançado um nível razoável, tendo superado algumas metas estaduais e tem ficado sempre acima da média no IDEB e outras avaliações externas. (EEAL, 2015, p. 2).

De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral, a educação é por definição integral quando dá um atendimento a todas as dimensões do desenvolvimento humano, é articulada intersetorialmente e consegue promover a integração das mais diferentes frentes: esporte, cultura, assistência social, transporte, etc. Ou seja, deve apoiar um desenvolvimento que vá além do conhecimento curricular das disciplinas, coisa que não é fácil. Da mesma forma, o deslocamento da escola do centro para a periferia, para atender a demanda mais carente e vulnerável, contempla o propósito de melhoria da qualidade de ensino da escola pública e correção de déficit educacional entre a elite e as classes menos favorecidas, tarefa árdua na busca por minimizar as diferenças.

Vemos claramente que, no campo educacional, implementar mudanças exige uma transformação muito mais abrangente, implica mudança na visão e na interpretação da realidade de todos os envolvidos. No item apresentados acima, a escola põe em destaque sua mudança física (do centro para a extrema periferia), da abrangência (de 800 alunos para 180) e do tempo de permanência (de 4 horas para 7 horas). Essas mudanças possibilitaram a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência familiar e social.

b) O objetivo principal das entidades mantenedoras fica explícito em:

[...] a educação plena do ser humano, por entender ser este o melhor caminho que leva à evolução do ser, à sua transformação intelecto-moral ou desenvolvimento das asas da sabedoria e do amor, que lhe permitirão alçar voo à verdadeira felicidade. (EEAL, 2015, p. 3).

A esse objetivo associamos àquilo que Morin chamou de “ensinar a viver”. Os desafios de “[...] formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos mais aptos a expandir seu viver, mais aptos ao conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas [...]” (MORIN, 2015, p. 68). O texto do PPP deixa claro o caminho escolhido pela escola em sua proposta educativa comprometida com a formação integral do indivíduo.

Na alínea b, no fragmento que nos apresenta os objetivos das entidades mantenedoras (Centro Espírita Camille Flammarion – CECAF e Assistência Social de Araguaína – ASA, ONG sem fins lucrativos) e da equipe pedagógica percebemos o alinhamento do propósito de ir além de conteúdos acadêmicos, redefinindo o papel da escola e convergindo com o que Moraes nos aponta como 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.” (MORAES, 2003, p. 18).

Para Morin (2002), uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser e não apenas a um de seus componentes. Foi o que se percebeu na apresentação do referido PPP e nos apontamentos seguintes:

Projeto Pedagógico foi implementado de maneira a atender às demandas existentes dentro e fora da unidade escolar, já que a mesma tem em seu entorno uma comunidade de baixa renda, com pouco acesso aos mecanismos tecnológicos e/ou atividades ligadas aos aspectos culturais, cujos filhos estudam nesta escola e participam das ações desenvolvidas também aos sábados, recebendo orientação no que concerne aos valores morais e espirituais e alguns estudos e palestras voltados para a preparação para o trabalho, melhoria e manutenção da saúde, integração familiar, dentre outros. (EEAL, 2015, p. 10).

Este aspecto se liga claramente ao que nos diz Morin (2009) sobre a importância de se criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, formais ou não-formais, capazes de viabilizar o surgimento de práticas pedagógicas pautadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social. Esses propósitos também evidenciam uma visão transdisciplinar da educação que se interessa pelo processo de desenvolvimento integral do *ser*.

De modo explícito, seu compromisso com a educação integral aparece no projeto político pedagógico da escola: “a equipe escolar se organizou coletivamente para promover a formação integral dos educandos [...] de modo que viabilizassem a formação dos alunos como um todo nos seus aspectos: bio-psico-social e espiritual.” (EEAL, 2015, p. 10). Em consonância com o pensar complexo, que compreende a vida, o indivíduo e a sociedade numa trama multidimensional, na qual os fenômenos são interligados e interdependentes (MORIN, 2001),

Abordando a educação integral, Yus (2002) refere-se ao ensino e aprendizagem como um processo sistêmico. Para o autor, 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. Nessa perspectiva de projeto não se leva em conta apenas o trabalho pedagógico em *tempo integral*, mas a *integralidade do tempo*, pois a escola precisa constituir-se em uma organização viva e flexível. Uma escola viva, de acordo com Moraes, “[...] 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 deixar florescer os diferentes talentos e competências.” (MORAES, 2003, p. 261). Princípios que sinalizam atitude transdisciplinar e que emergem na análise do documento da escola como base epistemológica que norteia sua ação efetiva.

Além de pontuar em seu PPP os objetivos pautados na educação integral, a escola assume este propósito também como Missão: “Promover o desenvolvimento do ser humano através da educação integral” projetando uma Visão de futuro de ser “reconhecida pelo verdadeiro esforço, conduzindo o educando à compreensão e vivência dos valores humanos, através de uma concepção mais elevada do ser, da vida, do universo”; contando como os

Valores da Cooperação, Amor ao próximo, Ética, Criatividade, Dever em primeiro lugar. Embora também assuma em outra parte do texto (Diagnóstico) que, na prática, ainda falta engajamento para atingir toda a equipe mais profundamente “prendendo-se em médio ou longo prazo observá-la permeando toda a ação escolar”, mas sempre perseguindo o propósito de “o educando aqui deixe de ser somente o aluno matriculado, mas o todo; o corpo de servidores e colaboradores diretos e indiretos, conforme o conceito de **comunidade de aprendizagem**” (EEAL, 2015, p. 22, grifo do autor).

A escola declara que, em termos teóricos, conta com a configuração de quatro pressupostos: “[...] unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade” (EEAL, 2015, p. 23), contando como ferramenta a abordagem teórica interacionista.

É interessante perceber pelo discurso o quanto a escola tem noções das discussões acerca da teoria da complexidade, muito embora não se utilize dos termos relacionados, nem faça uso em suas citações em epígrafes, nem em suas referências teóricas, o que denota a urgência e a emergência deste novo paradigma. Como podemos perceber nesse excerto:

Esta escola precisa mudar porque mudou o mundo e também porque mudou seu público. De uma perspectiva profissional, a educação deve promover a capacidade de aprendizado permanente e desenvolver instrumentos para atividades intelectuais, práticas, coletivas e inovadoras, como a capacidade de expressão, de comunicação e de aquisição de informações, criatividade, arte, espiritualização e equilíbrio emocional para a confrontação de ideias, todos igualmente importantes para o exercício de uma cidadania plena. (EEAL, 2015, p. 23).

Essa realidade constitui um grande desafio para a educação e à medida que se tornam perceptíveis as emergências educacionais, surgem mais inquietações sobre o fazer pedagógico, pois os paradigmas tradicionais não conseguem responder às demandas da sociedade atual. Assim como afirma Moraes “[...] 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.” (MORAES, 2003, p. 167). Contudo, isso só será possível com a reforma do pensamento,

capaz de romper com a lógica do reducionismo, da simplificação, linearidade e da fragmentação. Segundo Morin “A reforma do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo [...]”, e que, nas suas inter-relações, “[...] trata de uma reforma não pragmática, mas paradigmática concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento.” (MORIN, 2009, p. 21).

Além dessa, há outra grande preocupação em relação à escola de educação integral, diz respeito à construção do currículo e sua complexidade. A superação da compreensão de currículo como categoria técnica, instrumental, autoritária, disciplinadora é um dos principais desafios para este novo momento, evitando a fragmentação das disciplinas tradicionais em um turno e as atividades diversificadas em outro, o que evidenciaria a hierarquização das disciplinas/aulas em mais ou menos importantes.

Nessa linha, as reflexões apresentadas no PPP da escola André Espírita Luiz mostram certo entendimento da necessidade de estabelecer relações recíprocas entre saberes formais e informais, ultrapassando as fronteiras das disciplinas como podemos perceber nesses excertos:

A escola considera como especificamente curricular não apenas as disciplinas formais, as atividades e experiências extraclasse, como também todas as ações praticadas ou sofridas, desenvolvidas na escola, ou pela escola, que atinjam direta ou indiretamente os educandos, isto porque, **TUDO EDUCA**. (EEAL, 2015, p. 31, grifo do autor).

É importante dentro desta proposta pedagógica, sublinhar dois eixos na educação: **interdisciplinaridade e contextualização**. (EEAL, 2015, p. 33, grifo do autor).

Relacionando abordagem de conteúdos com os pilares da educação: aprender a conhecer com conceituais; aprender a fazer com procedimentais e; aprender a ser e a viver com atitudinais. (EEAL, 2015, p. 33).

O trabalho com projetos assume um papel muito importante nessa perspectiva didático-pedagógica, onde podemos criar na escola um espaço para estudar, discutir, refletir e agir. (EEAL, 2015, p. 35).

É por este caminho que o paradigma emergente reforça o princípio unificador do saber, e vê na educação integral espaço privilegiado capaz de superar as fragilidades das concepções reducionistas e fragmentadas e, ao

ênfatisar as possibilidades humanas, formar jovens e adultos melhores preparados para interagirem com responsabilidade diante do mundo e em defesa da vida. No entanto, essa proposta só tem sido realizada na escola por meio dos projetos, sem que se efetive uma mudança estabelecida no currículo que, conforme assumido no documento analisado, “[...] permanece **por enquanto**, basicamente no modelo proposto pelo currículo padrão da SEDUC.” (EEAL, 2015, p. 27, grifo nosso). Mesmo assim, a equipe articula-se na oferta de oficinas de dança, música, artes marciais, artes cênicas, xadrez, filosofia. É relevante destacar que se pontua na proposta pedagógica o aproveitamento dos momentos de atividades específicas da Escola de Tempo Integral (ETI): almoço, banho, descanso como possibilidades educativas (EEAL, 2015, p. 37). Nesse sentido, é perceptível o movimento da escola na direção correta, que embora trabalhe ainda com um currículo padrão tem consciência do caminho que quer perseguir: a religação dos saberes.

Quanto à avaliação da aprendizagem, a proposta demonstra também muita coerência com o discurso da educação integral, “que deverá abranger o indivíduo na sua constituição e concepção **integral ou holística**” propõe uma avaliação que, na prática, “deve demonstrar o nível de conhecimento relativo, identificado em cada individualidade observando todos os aspectos e potencialidades humanas.” (EEAL, 2015, p. 35-36). E ainda:

Sistematicamente organizado, o processo avaliativo não deverá ser meramente **classificatório**, mas deverá buscar, de forma **contínua** e ricamente **diversificada**, esboçar claramente o **progresso** ou **conquistas** do indivíduo como parte da **comunidade de aprendizagem** na sua **plenitude** como ser humano **contextualizado** ou socialmente, economicamente, politicamente, etc. visualizado com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (EEAL, 2015, p. 35-36, grifos do autor).

Cabe destacar, para finalizar essa análise, que desde 2012 a escola integra os programas articulados pelo “Mais Educação para Educação Integral”. Está documentado no PPP a avaliação da efetivação do programa como “auxílio de contribuição mínima para o sucesso educacional” uma vez que o programa trouxe apenas um complemento de recursos materiais e didáticos, mas não possibilita o suprimento de “mão-de-obra especializada rumo ao

melhoramento do processo ensino-aprendizagem.” (EEAL, 2015, p. 37). Fica claro, porém que, mesmo sem efetiva ação do programa no quesito acima mencionado, a escola busca nos projetos as alternativas que suplantem essa dificuldade.

Considerações finais

Se por um lado o ensino desarticulado do contexto social e cultural dos alunos gera um esvaziamento do seu sentido, por outro lado, o excessivo aprofundamento do saber gera uma fragmentação descontrolada na qual se perde a capacidade da visão ampla e global.

Diante do cenário que esta proposta de estudo buscou refletir, ficou pontuado que as escolas de tempo integral se apresentam como aquelas que melhor conseguem atingir a proposta da educação integral, dado ao seu modelo diferenciado de organização, como projeto viável para a *ampla formação* do ser humano em suas diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética. É uma alternativa ao desafio da complexidade: a religação dos saberes e inclusão nos processos do ensino e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, durante a análise ficou perceptível o movimento da escola na direção de uma educação plena do ser humano, na mesma linha das propostas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade defendidas por Santos (2008) para a religação dos saberes (Morin, 2002), por entender que este é o melhor caminho que leva à evolução do ser. A identidade da Escola Luz é marcada pela bandeira dos valores, buscando nos projetos a participação efetiva da comunidade escolar e a reflexão coletiva, articulando escola, família e comunidade.

As constatações extraídas da análise dão um tom de coerência e auto-organização da escola mediante sua responsabilidade na dimensão de formação não apenas dos discentes, como de todos os membros. Mostra certo entendimento da necessidade de romper com a reprodução de informações, ultrapassando as fronteiras das disciplinas quando trata como práticas pedagógicas não somente as disciplinas formais, mas todas as atividades extras, porque “tudo educa”.

Assim, mesmo diante da dificuldade da efetivação completa do Programa Mais Educação, a escola assume como proposta a interdisciplinaridade e a contextualização e que, embora trabalhe “ainda” com um currículo padrão, tem consciência do caminho que quer perseguir: a mudança.

NOTAS

* Maria José de Pinho é pós-doutora em Educação pela Universidade do Algarve – Portugal, doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora na Universidade Federal do Tocantins, no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

** Elza Rodrigues Barbosa Peixoto é doutoranda em Letras Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, professora na Faculdade Católica Dom Orione e coordenadora pedagógica. E-mail: elza.peixoto21@gmail.com

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1ª ed. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca.** Net. Brasília, 2000. Disponível em <<http://www.regra.com.br/educação/salamanca.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **CARTA de Transdisciplinaridade.** In: Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, nov, 1994.

CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. Memória das escolas de tempo integral do rio de janeiro (cieps): documentos e protagonistas. **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação – I CBHE – 2000**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

FERREIRA, Priscila; GONÇALVES, Adriana Garcia. Perspectiva histórica do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na política educacional brasileira. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano V, n. 09, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/pedagogia09/pages/artigos/edic09-anov-art06.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Atenas, 1997.

DAMAS, Luiz Antonio. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: O jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos (Org.). **Competências interdisciplinares**. São Paulo: Xamã, 2009.

EEAL. **Projeto Político Pedagógico Escola Luz**. Araguaína, 2015.

MEC. **Educação Integral**: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1507/educacao-integral---um-caminho-para-a-qualidade-e-a-equidade-na-educacao-publica/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

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.

_____. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez: 2009.

_____. **Religação dos saberes**. Rio: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2009.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em: outubro de 2016.

Aprovado em: fevereiro de 2017.