



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

RICHARDSON SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS QUATRO QUADRANTES DO
KOSMOS:**

Estudo de caso de uma Escola da Região Metropolitana de
Recife, PE

Recife
2013

RICHARDSON SILVA

EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS QUATRO QUADRANTES DO KOSMOS:

Estudo de caso de uma Escola da Região Metropolitana de Recife, PE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

Recife
2013

EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS QUATRO QUADRANTES DO KOSMOS:

Estudo de caso de uma Escola da Região Metropolitana de Recife, PE

Richardson Silva

Banca examinadora

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira - Orientador
1º Examinador/Presidente

Prof. Dr. José Policarpo Júnior
2º Examinador/Membro Titular

Prof. Dr. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves
3º Examinador/Membro Titular

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586e	Silva, Richardson. Educação integral nos quatro quadrantes do kosmos / Richardson Silva. – Recife: O autor, 2013. 179 f.: il. ; 30 cm. Orientador: Aurino Lima Ferreira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Inclui Referências e Apêndices. 1. Educação integral. 2. Formação humana. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Aurino Lima. II. Título. CDD 370.112 (22. ed.)	UFPE (CE2013-49)
-------	---	------------------

Dedico este trabalho a todas as famílias e em especial às crianças e aos adolescentes que compõem a instituição pesquisada - é por elas que a instituição existe, sendo o móvel da minha disposição em empreender esta busca. É também para elas que se voltam os frutos deste trabalho, bem como aos gestores(as), professores(as), funcionários(as) e voluntários(as) que compartilharam comigo as incertezas, as dificuldades, as alegrias e conquistas da caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus inteligência suprema e causa primeira de todas as coisas. Pelo nosso existir...

A Jesus o educador por excelência.

A minha esposa, filhas, pais e irmão, pela paciência e apoio incondicional e por entenderem que minha ausência teve um propósito.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira, pelas horas compartilhadas em busca do conhecimento e experiências sempre voltadas para a formação do ser humano, ensinamentos que passaram a fazer parte de nossa história.

Aos docentes do Centro de Educação da UFPE pelos valiosos ensinamentos, e em especial a Ferdinand Röhr, José Policarpo Júnior e Alexandre Simão de Freitas cujo dom de despertar a curiosidade investigativa é marca indelével.

Aos funcionários(as) e estagiárias do Centro de Educação da UFPE pela forma carinhosa como sempre nos trataram.

Aos amigos(as) e irmãos(ãs) Alisson Guedes, Anabel Guedes, Tiago Serpa, Ruth Eleutério, Carol Granja e Breno Bitencourt pelo apoio, paciência, incentivo, verdadeiras luzes. Da mesma forma Nyrluce Maria, Rossana Tenório, Paula Cordeiro, Emmanuela Andrade, Aldenize Fereira, Sidney e Silas, Lavínia, Adriana Rolnic, Marcelo Gonçalves, Sônia Gonçalves, Rozane Nicéas, Elisângela, Luciana, Geandré Gomides, Arrigo Barroca, Glória Oliver.

Às Professoras Kátia de França e Alessandra Santos, que auxiliaram na revisão e correção da língua portuguesa.

À Professora Sílvia Figueira pela amizade, dedicação e contribuição em dedicar momentos de descanso à leitura deste trabalho, bem como pela revisão das normas da ABNT.

À Professora Doutora Suzi Barboni e família, pela amizade e prazer em compartilhar descobertas, sugestões de leituras, palavras incentivadoras e inesquecíveis.

A Francisco de Assis, Clara de Assis, Eurípedes Barsanulfo, Djalma Montenegro de Farias, Viana de Carvalho, Yuri, Flora, Anastácia, Vô Samuel pela permanência redobrada ao meu lado.

À Vivianne Câmara, pelas traduções e revisões dos inúmeros textos em língua inglesa.

Aos meus amigos professores e alunos das faculdades e cursinhos preparatórios pelas oportunidades do exercício da paixão pela educação.

À Secretaria de Defesa Social de Pernambuco e à Polícia Civil de Pernambuco instituições que contribuíram para a realização de mais esta etapa de minha vida.

São muitas as pessoas que precisaria reconhecer e agradecer expressamente pelas contribuições a este trabalho, para não ser injusto, fica aqui meus mais sinceros agradecimentos.

Minha peregrinação pelos domínios moral, intelectual e contemplativo continua. Quanto aos meus escritos, se irão mostrar-se úteis a outras pessoas ou mera tagarelice subjetiva, pelo menos têm dado à minha vida um significado, um contexto, uma direção, uma sanção [...].

Ken Wilber (1982, p. 31)

RESUMO

As relações e práticas em sociedade, de forma geral, seja no aspecto cultural, social, político, econômico ou educacional estão apoiadas numa visão de homem e de universo fragmentada. Esta dissertação fundamentada numa abordagem qualitativa, com emprego da estratégia estudo de caso materializa uma investigação em uma escola da Região Metropolitana de Recife, PE com o objetivo mais amplo de compreender sua concepção de educação integral. Este estudo envolveu as matrizes conceituais e o suporte teórico-filosófico do paradigma da Educação Integral e da Teoria Integral de Ken Wilber, mais especificamente os Quatro Quadrantes do Kosmos, a fim de possibilitar uma compreensão o mais ampla possível e inclusiva de uma experiência que tem como um de seus objetivos a formação humana. O estudo de caso envolveu a análise de documentos, a observação direta e as entrevistas num processo de triangulação. Os resultados apontam a complexidade de compreensão e de implementação de uma educação integral. A escola pesquisada toma esta educação como sendo aquela que busca desenvolver o ser humano em seus mais variados aspectos ou dimensões, contudo permanece o desafio de operacionalizar este conceito no cotidiano escolar e na prática do professor. Indica-se e aponta-se a possibilidade de compreensão da experiência investigada de educação integral a partir de quatro dimensões, uma subjetiva que correspondeu às experiências educacionais e tratou do “intencional” de onde emergem as experiências individuais, sensações, impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos, intenções dos envolvidos na escola. Uma dimensão objetiva (o comportamento educacional) que envolveu o “comportamental” através da estruturação física e seus múltiplos desdobramentos. Uma dimensão intersubjetiva (a cultura educacional) que comportou uma visão sobre o “cultural”, ou seja, os valores compartilhados, sentido difundido e crenças. E por fim a dimensão interobjetiva (os sistemas educacionais) que contemplou o “social” com suas macroestruturas, os grupos sociais, os comportamentos partilhados e as organizações sociais. Situou-se a possibilidade de realização de uma educação que visa à integralidade em que pese os constrangimentos sócio-culturais, contudo, indicou-se os limites deste tipo de experiência.

Palavras-chave: Educação Integral. Ken Wilber. Formação Humana. Estudo de caso.

ABSTRACT

Relations and practices in society in general terms no matter whether cultural, social, economical or educational, are supported by a fragmented view of the human being and the universe. This master's thesis is based on a qualitative approach and has used a case study strategy to carry out a research of a school located in the metropolitan area of Recife, the capital state of Pernambuco, Brazil. The theoretical and philosophical underpinnings of this study are based on the Integral Education Paradigm and Ken Wilber's Integral Theory, more specifically, the Four Quadrants Model. These theoretical lens were chosen in order to enable the researcher to have the broadest possible comprehension of an educational experience which proposes an integral human development approach. The methodological resources used to achieve the objectives traced in this research were: document analysis, direct observation and interviews in a process of triangulation. The findings point to the complexity of understanding and implementing an integral education approach. In order to accomplish integral education, the researched school has been aiming at developing the human being in various aspects or dimensions, however, it has faced the challenge of translating its conceptual model into school and teachers practices. Therefore, this research study has adopted four different perspectives/dimensions to investigate this integral education experience, a subjective one which is related to individual educational experiences emerging from sensations, impulses, emotions, feelings, thoughts and intentions of the subjects involved in the research. An objective dimension (the educational behavior) involving "behavioral" aspects such as the physical structures and their multiple unfolding. An intersubjective dimension (the educational culture) present in the school's "culture", in its shared values and beliefs. And, finally, the interobjective dimension (the educational systems) involving the "social" and its macrostructures, social groups, shared behaviors and social organizations. As a result, this research pointed to the possibility of accomplishing an integral education approach despite all individual and socio-cultural constraints on the one hand, and on the other hand, it indicated the limits of this investigative experience.

Key words: Integral Education. Ken Wilber. Human Development. Study Case.

LISTA DE FIGURAS E TABELA

Figura 1 – A Grande Cadeia do Ser.....	26
Figura 2 – As Dimensões Básicas do Ser.....	45
Figura 3 – Uma concepção artística da Dinâmica em Espiral e seus principais níveis de desenvolvimento.....	69
Figura 4 – Todos os quadrantes, todos os níveis, todos os estágios, todas as linhas e todos os tipos (AQAL).....	72
Figura 5 – Os Quatro Quadrantes.....	73
Figura 6 – Quadrante Superior Esquerdo (Recorte original)	74
Figura 7 – Quadrante Superior Direito (Recorte original).....	75
Figura 8 – Quadrante Inferior Esquerdo.....	76
Figura 9 – Quadrante Inferior Direito.....	77
Figura 10 – Focos da Educação Integral.....	86
Figura 11 – Representação de cada um dos quatro quadrantes.....	86
Figura 12 – Distribuição dos procedimentos metodológicos após a transcrição das entrevistas.....	115
 Tabela 1 – Distribuição das características dos profissionais por categoria.....	 94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Fases de Ken Wilber.....	55
Quadro 2-	Redução em Unidades de Significados – 1ª Entrevista (E1)....	167
Quadro 3-	Redução em Unidades de Significados – 2ª Entrevista (E2)....	167
Quadro 4-	Redução em Unidades de Significados – 3ª Entrevista (E3)....	168
Quadro 5-	Redução em Unidades de Significados – 4ª Entrevista (E4)....	169
Quadro 6-	Redução em Unidades de Significados – 5ª Entrevista (E5)....	169
Quadro 7-	Redução em Unidades de Significados – 6ª Entrevista (E6)....	170
Quadro 8-	Redução em Unidades de Significados – 7ª Entrevista (E7)....	171
Quadro 9 -	Redução em Unidades de Significados – 1ª Entrevista (E1)....	172
Quadro 10 -	Redução em Unidades de Significados – 2ª Entrevista (E2)....	173
Quadro 11 -	Redução em Unidades de Significados – 3ª Entrevista (E3)....	173
Quadro 12 -	Redução em Unidades de Significados – 4ª Entrevista (E4)....	173
Quadro 13 -	Redução em Unidades de Significados – 5ª Entrevista (E5)....	174
Quadro 14 -	Redução em Unidades de Significados – 6ª Entrevista (E6)....	175
Quadro 15 -	Redução em Unidades de Significados – 7ª Entrevista (E7)....	176
Quadro 16 -	Redução em Unidades de Significados – 1ª Entrevista (E1)....	176
Quadro 17 -	Redução em Unidades de Significados – 2ª Entrevista (E2)....	177
Quadro 18 -	Redução em Unidades de Significados – 3ª Entrevista (E3)....	177
Quadro 19 -	Redução em Unidades de Significados – 4ª Entrevista (E4)....	177
Quadro 20 -	Redução em Unidades de Significados – 5ª Entrevista (E5)....	178
Quadro 21 -	Redução em Unidades de Significados – 6ª Entrevista (E6)....	178
Quadro 22 -	Redução em Unidades de Significados – 7ª Entrevista (E7)....	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A CRISE DE PARADIGMAS E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO.....	22
1.1 Paradigma: uma breve conceituação.....	23
1.2 A pré-modernidade: o Grande Ninho do Ser.....	24
1.3 A modernidade: a diferenciação e a evolução dos Três Grandes (arte, ciência e ética).....	28
1.4 A pós-modernidade: uma tentativa de ser inclusivo.....	35
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	39
2.1 A Integralidade.....	39
2.2 Em busca de uma definição de Educação Integral.....	46
2.3 Elementos caracterizadores de uma Educação Integral.....	52
CAPÍTULO 3 - A TEORIA INTEGRAL DE KEN WILBER E A EDUCAÇÃO.....	56
3.1 Uma breve apresentação do autor e suas obras.....	56
3.2 Ken Wilber em busca de entender o ser humano.....	59
3.3 Fundamentos gerais da abordagem integral.....	65
3.3.1 Os Estados de Consciência.....	67
3.3.2 Os Níveis (Estágios ou Ondas) de Consciência.....	68
3.3.3 As Linhas de Desenvolvimento.....	69
3.3.4 Os Tipos.....	70
3.4 Os quatro quadrantes do Kosmos.....	71
3.4.1 Dimensão subjetiva.....	74
3.4.2 Dimensão objetiva.....	75
3.4.3 Dimensão intersubjetiva.....	76
3.4.4 Dimensão interobjetiva.....	77
3.5 Desdobramentos para a Educação.....	78
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	81
4.1 Tipo de pesquisa.....	82
4.2 Construção dos dados.....	87
4.2.1 Instrumentos de construção de dados.....	88
4.3 Recorte temporal.....	90
4.4 Recorte espacial.....	91

4.5 População e amostra.....	93
4.6 Participantes da pesquisa.....	94
4.7 Procedimentos gerais.....	95
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS.....	98
5.1 Análise documental.....	98
5.1.1 O Estatuto da A.L.E.C.A.	99
5.1.2 O Regimento Interno da A.L.E.C.A.	103
5.1.3 A Proposta Político Pedagógica (PPP) da A.L.E.C.A.	107
5.1.4 Uma análise geral dos dados documentais.....	112
5.2 Analisando os diálogos com os entrevistados.....	113
5.3 O Diário do Pesquisador: uma visão integral a partir dos registros de campo.....	126
5.4 Cruzando resultados: uma leitura do fenômeno através dos Quatro Quadrantes do Kosmos.....	135
5.4.1 Dimensão subjetiva (as experiências educacionais)	136
5.4.2 Dimensão objetiva (o comportamento educacional).....	138
5.4.3 Dimensão intersubjetiva (a cultura educacional)	140
5.4.4 Dimensão interobjetiva (os sistemas educacionais)	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE A.....	161
APÊNDICE B.....	162
APÊNDICE C.....	163

INTRODUÇÃO

[...] a maravilha e a glória da própria busca, embebida na radiância de ser, desde o início e para sempre, já completa antes mesmo de começar. Ken Wilber (2000, p. 12)

O ser humano está ininterruptamente em busca de novos horizontes de sentido para a existência. Esta busca, porém, poderá variar ao infinito a depender dos objetivos de cada um. Neste processo, pode-se constatar que uma compreensão ampla da vida já configuraria, por certo, um caminho de formação por parte do ser humano. Aliás, o ser humano precisa relacionar-se com seus semelhantes a fim de desenvolver suas potencialidades. Mas será que todos já atingiram um mínimo de compreensão do porquê da vida?

O simples ato de observar a natureza deixa transparecer que tudo tende a evolução. Evoluir parece ser então, uma característica própria da natureza e do próprio universo. Sendo o ser humano parte integrante deste universo, por consequência natural, é atingido por este milagre de transformações sucessivas. Estas transformações, que se dão de diferentes naturezas, têm sido percebidas e evidenciam novos estágios no desenvolvimento da humanidade. Seja qual for o fundamento, todos hão de concordar que há um processo gradual de desenvolvimento.

Ocorre que o processo de interpretação desta evolução e tomada de consciência da própria condição humana, não parece ser natural e automático. Adentra-se o campo da busca pela compreensão “do que” e “do para que” das coisas, assim como, de nós mesmos. Esta falta de compreensão parece ter sido agravada com a fragmentação, a separação e o dualismo presente em quase tudo, principalmente, quando se tratam do interior e do exterior do indivíduo, o “ser” e o “ter”.

Ao longo do processo histórico da humanidade surgiram as ideologias, os comportamentos e os paradigmas que vão condicionar as atividades do indivíduo e da sociedade. Vale ressaltar que as ideias de René Descartes e Isaac Newton vão imprimir uma forma de pensar mecânica, analítica, lógica e separatista ao mundo ocidental, configurando o que se chama de paradigma newtoniano-cartesiano, com

profundos desdobramentos no indivíduo e na sociedade. A título de exemplo é possível lembrar algumas dicotomias: razão e emoção, pensar e sentir, corpo e mente, matéria e espírito, ter e ser, sujeito e objeto, ser humano e natureza, homem e mulher, parte e todo, cognição e intuição, branco e preto, rico e pobre, saúde e doença, religioso e não religioso, nobre e plebeu, realeza e súditos. Tudo isso está a demonstrar o predomínio de uma ideia separatista, de desigualdades, de crises. O próprio conhecimento científico se estabelece em modelos e leis rígidas.

A Educação entendida como ação de criar, cultivar, tirar para fora, revelar, designando ao mesmo tempo um processo (educar ou autoeducar-se) e um efeito (desenvolver-se), foi e permanece sendo extremamente influenciada por este paradigma tradicional e ainda presente de forma ampla nas sociedades. Isso significa que o educador ainda está contribuindo para formar seres humanos apartados de uma experiência integral.

Todo esse cenário, incluindo fatos vivenciados diariamente como guerras, mortes, corrupções, desrespeito e violência de todas as ordens, demonstrando um divórcio entre os valores fundamentais do ser humano, tem exigido uma reconfiguração da Educação. Esta, por sua vez, precisa fundamentar-se em novas bases capaz de formar seres humanos de maneira integral, plenos e inteiros. É necessário cultivar as várias dimensões do ser que também se acham separadas.

Salienta-se, entretanto, que nem tudo foi ou é contraproducente. O paradigma tradicional também apresenta aspectos positivos, tais como o crescimento vertiginoso das ciências, o estudo da arte e da moral, a fixação das democracias liberais com seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, a justiça social, a abolição da escravatura, o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais, o feminismo etc. Contudo, na medida em que há predomínio de uma área em detrimento de outra, rompe-se por completo as relações surgindo a fragmentação e isto se torna um problema.

A quem caberia a tarefa de buscar novos caminhos para uma Educação que possibilitasse a plenitude do ser, isto é, sua formação integral? Pelo menos em princípio, a todos os educadores, pois estes são os primeiros que tem condições de reconhecer as limitações e crises do sistema educacional vigente, bem como pesquisar, analisar e propor alternativas.

Morin (2001) tem defendido que há uma busca do ser e do saber uma vez que o ser humano se encontra influenciado diretamente pelo princípio da incerteza. Por meio da Educação atinge-se uma nova forma de observar e de ser no mundo, de modo que para este autor a educação é ao mesmo tempo “transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo” (MORIN, 2001, p. 72).

É preciso religar os conhecimentos desunidos, disjuntos e separados, ou seja, praticar uma Educação Integral que contemple a plenitude do ser humano. Isso envolve o desenvolvimento de todas as suas dimensões, em que pese não existir uma definição universalmente aceita, em face da grande diversidade de aspectos, ressaltando-se que é comum a Educação Integral considerar todas as facetas do ser humano. Frente a esse fato, pergunta-se: para a implantação desse novo paradigma de novas práticas educativas que visam ao desenvolvimento integral do ser humano, há um modelo mais abrangente que possa contribuir para este desenvolvimento?

Modelos cada vez mais amplos têm sido pensados pela ciência em geral a fim de melhor entender o potencial humano e facilitar seu crescimento e bem estar. Como exemplo, pode-se lembrar da psicologia transpessoal, que por meio de múltiplas abordagens vem tentando mapear os estados de consciência humana. Este trabalho vem sendo realizado por Ken Wilber, que numa busca para integrar o melhor das tradições orientais e ocidentais, oferece-nos uma Teoria Integral capaz de ampliar a visão acerca do processo de desenvolvimento humano. Isso está diretamente ligado à finalidade da Educação. A partir daí, surgiu a ideia desta dissertação visando contribuir com os estudos acerca da Educação Integral, partindo do modelo integral de Ken Wilber que oferece base suficiente para se pensar numa nova concepção de Educação.

A Educação Integral tem aparecido, explícita ou implicitamente, nas legislações dos mais diversos países, como um ideal a ser implantado, bem como, em inúmeros estudos e projetos de educadores visionários como Yus (2002), Wilber (1997), Behrens e Oliari (1999, 2007), Brandão e Crema (1991) dentre outros. Aponta-se que os fins da educação não seriam tão somente atender aos apelos mercadológicos, como critica Rodrigues (2001), mas sim comprometer o olhar do ser humano com a integralidade.

A existência de diversas iniciativas com a intenção de implantar novos modelos pedagógicos, em que pese ainda bastante pontuais e esporádicas, cria um campo extremamente rico para novas pesquisas. Além do mais, a produção e difusão de conhecimentos revestem-se em um modo promissor capaz de operar mudanças na vida social.

De fato, o propósito nesta pesquisa é, inicialmente, abordar a Educação que se entendida como processo formativo permeando toda a vida, seria um elemento fundamental para a realização da vocação humana no seio da sociedade. A pessoa é o objeto, meio e fim da Educação. De acordo com a legislação brasileira, para ser pessoa basta nascer com vida e esse fato já confere ao ser humano um conjunto de direitos e obrigações. A partir dessa relação, a Educação é considerada um Direito Humano Fundamental. Mas não basta garantir um processo qualquer de Educação. É preciso despertar a consciência humana e suas múltiplas dimensões, assim, será abordado nesta dissertação a Educação Integral que para ser implementada precisa de um modelo integrador configurado nos Quatro Quadrantes do Kosmos.

Por que é importante tratar esse assunto? Há registros históricos de períodos mais antigos passando pelo oriental, grego, romano, medieval até o contemporâneo, demonstrando que o tema Educação sempre teve um lugar de discussão e importância para a sociedade. Entretanto, a Educação Integral ou Holística, segundo Yus (2002, p. IX), tem suas raízes no século XX, estando presente na história da Educação de forma marginal. Contudo, poucos ainda são os estudos e pesquisas acerca da temática. Por ser um campo tão amplo e fértil haverá ainda muito a ser pesquisado.

A ideia de uma formação integral exige uma nova base pedagógica capaz de repercussões sociais profundas tendo em vista que a Educação deve responder a uma multiplicidade de exigências, seja do próprio indivíduo seja da sociedade em que vive. A teoria de Ken Wilber foi escolhida não só pelo fato dele ser um pesquisador de vanguarda, reconhecido e aceito como um dos mais importantes da psicologia transpessoal, com uma extensa obra que prega a visão abrangente da realidade e da consciência, mas também por oferecer um modelo que faz interagir os níveis básicos do amplo espectro da consciência (sensorial, mental e espiritual)

com as quatro dimensões mais importantes da realidade (interior, exterior, individual e coletivo).

A pesquisa se deu numa abordagem qualitativa com emprego da estratégia estudo de caso em uma escola que se propõe à formação humana por meio de uma Educação Integral. Compõe-se basicamente de três grandes fontes de evidências (documentos, observação direta e entrevistas), seguida de um levantamento de dados, que depois de compilados foram devidamente analisados por meio das matrizes conceituais do suporte teórico da Educação Integral e da Teoria Integral de Ken Wilber, mais especificamente os Quatro Quadrantes do Kosmos.

A partir de algumas observações e reflexões surgiu o seguinte questionamento: dado o horizonte histórico de desigualdades sócio-político-econômico, fragmentação e de restrição das metas educacionais e das visões das dimensões humanas seria possível uma educação dentro de uma perspectiva integral?

Nesse sentido, o **objetivo geral** buscado foi o de compreender a concepção de educação integral de uma escola da Região Metropolitana do Recife que se propõe a formação humana, identificando que pressupostos teóricos orientam as práticas educacionais vigentes. Os **objetivos específicos** foram assim delineados: a) compreender a proposta formativa da escola investigada refletindo sobre o impacto das práticas pedagógicas e dos conteúdos trabalhados no processo de formação humana; b) identificar, por meio das práticas pedagógicas e dos discursos, que aspectos caracterizam avanços e dificuldades na formação humana dos alunos de acordo com a concepção de gestores e educadores; c) refletir e problematizar as tensões que possivelmente ocorram entre os discursos que ali circulam e as práticas pedagógicas propriamente ditas.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. A pesquisa tem início com uma introdução que proporcionará ao leitor uma visão geral daquilo que será tratado nos capítulos.

O primeiro capítulo aborda a denominada crise de paradigma e sua relação com a Educação.

O segundo capítulo busca estabelecer concepções acerca da integralidade, da Educação Integral e, por fim, seus elementos caracterizadores.

O terceiro capítulo busca explicitar o pensamento de Ken Wilber especificamente quanto ao modelo de desenvolvimento da consciência nos níveis sensorial, mental e espiritual, bem como na construção da Teoria Integral baseada no AQAL (Quatro Quadrantes do Kosmos). Neste capítulo, abordar-se-á a relação direta dos conceitos e ideias para a Educação. Os três primeiros capítulos dão a base de sustentação teórica do estudo em consonância com os objetivos (geral e específicos) traçados.

O quarto capítulo foi dedicado à metodologia utilizada na pesquisa incluindo os objetivos, a relevância, o tipo de pesquisa, a população, a amostra, a caracterização do lócus da pesquisa, a construção dos dados, o sistema de análise e os aspectos éticos.

O quinto capítulo trata dos resultados da pesquisa com uma apresentação, análise e discussão dos dados através das diversas fontes de evidência, como também, o diálogo constante com as teorias sempre em busca de ampliar a compreensão acerca do fenômeno pesquisado.

Finalmente, o sexto capítulo denominado considerações finais, estabelece reflexões, aponta avanços e desafios como fruto dos capítulos anteriores, não só em relação ao fenômeno pesquisado, mas muito particularmente em relação à Educação Integral.

A partir de agora o leitor está convidado a compartilhar dessa experiência por um campo temático tão sensível, envolvente, rico, especial, multifacetado que envolve a formação do ser humano integral através das novas concepções de Educação à luz do modelo integral de Ken Wilber.

A CRISE DE PARADIGMAS E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

A partir das ideias de Ken Wilber em diálogo com outros pensadores se tentará demonstrar de maneira didática e direcionada nos objetivos de pesquisa, as bases em que se fundamentou a cultura geral em pelo menos três principais épocas da história – pré-moderna, moderna e pós-moderna – a fim de pontuar as principais causas da crise paradigmática que repercutiram diretamente na Educação, vindo a abrir espaços para inúmeras discussões e para novas propostas neste campo de inquestionável importância ao ser humano e a humanidade.

Os termos pré-moderno, moderno e pós-moderno encerram um conjunto de significações que comumente são ligadas à questão do tempo, de uma possível divisão histórica, consubstanciando um conjunto de referenciais. A palavra *moderno* está associada quase que habitualmente à percepção do recente, daquilo que se refere aos dias atuais, já o *pré-moderno* está ligado a tudo que é passado, velho, enquanto que o *pós-moderno* é relativo a uma possível superação do moderno. Todavia, essa divisão histórica não é hegemônica, existindo, inclusive, um entendimento de que se estaria operando na fase moderna e não em um pós-moderno. O que não se pode esquecer é que um extenso processo histórico está em andamento modelando a sociedade e influenciando diretamente mudanças de paradigmas na ciência em geral.

Em busca de contextualizar o tema desta dissertação, optou-se, em primeiro lugar, por conceituar o que vem a ser um paradigma dentro de uma trajetória que tem como referenciais a pré-modernidade, a modernidade e a pós-modernidade, assinalando alguns pressupostos epistemológicos destas fases e suas relações com a Educação.

1.1 Paradigma: uma breve conceituação

Buscou-se, primeiramente, fixar um entendimento acerca do termo paradigma, uma vez que o uso popular indiscriminado causou um esvaziamento do seu real significado, ao ponto dos autores da série infantil *The Simpsons* utilizar a expressão como piada. Assim, tendo em conta que a utilização do termo no âmbito científico é comum e necessitar-se-ia dele para efeitos da presente dissertação, verificou-se inicialmente que seu uso mais comum é o de modelo teórico tido como hegemônico. Mas também, é utilizado em menor escala como linhas teóricas de pesquisa. Aparentemente, há um consenso entre os estudiosos de o termo ter sido utilizado pela primeira vez por Thomas Kuhn, em sua obra *As estruturas das revoluções científicas*:

como sinônimo de teoria, com as expressões: “orientação teórica” ou “perspectiva teórica”, significando o entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante para o mundo funcionar (1994, p. 215).

Edgar Morin (1996), bastante citado pelos estudiosos em geral, expõe um conceito que supostamente, vai além do conceito fornecido por Kuhn, inclusive ressaltando uma espécie de relação dominadora quando afirma que:

Paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser conjunção, disjunção, que possui uma noção lógica entre um conjunto de conceitos mestres (1996, p. 225).

Por fim, é importante ainda registrar o conceito fornecido por Capra, outro autor bastante referenciado nos estudos em geral sobre a temática, quando afirma que paradigma é:

Uma constelação de concepções, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade e que dá forma a uma visão particular de realidade, a qual constitui a maneira pela qual a comunidade se organiza (1996, p.31).

A história tem demonstrado que a denominação de paradigma sofre uma mudança constante ao longo do tempo, fruto da própria evolução da humanidade. Behrens e Oliari (2007, p. 54-55) asseveram que, se de um lado os paradigmas são

necessários, pois fornecem um referencial que possibilita a organização da sociedade, por outro lado podem limitar a visão de mundo quando há resistência à mudança e persistência em se manter no paradigma conservador. Morin (2000, p. 25 *apud* BEHRENS e OLIARI, 2007, p. 55) diz que “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”.

Observa-se que essas definições apresentam um mundo em que um conjunto de ideias, de concepções, de dogmas torna-se dominante e arraigado à determinada cultura. Este conjunto de ideias vai ganhando forças com o passar do tempo e torna-se poderoso, porque fornece explicações que podem ser admitidas ou aceitas a um determinado fenômeno estudado. Interessante observar que o paradigma também vai ganhando força pelo recebimento de incrementos, isto é, os pesquisadores, individuais ou coletivos, acrescentam algo a mais ao paradigma estabelecido.

De acordo com essas compreensões apresentadas, adota-se, para efeito do presente estudo e do que será apresentado nos parágrafos seguintes, o entendimento de que paradigma significa uma orientação teórica, um modelo a ser seguido.

1.2 A pré-modernidade: o Grande Ninho do Ser

O primeiro paradigma tem sua previsão no momento da história denominado por alguns de pré-moderno. Sabe-se que a Idade Média está marcada pelos fatos históricos ocorridos nos países da Europa, pois desfrutava de uma visão de mundo extremamente ligada à natureza, e, levava em consideração a relação existente entre o mundo material e o mundo espiritual, porém, com destaque a tudo que fosse ligado ao Divino.

Neste período, tem-se a prática intensa das grandes navegações e descobrimentos marcada pela busca de novas terras, riquezas em geral e expansão da própria igreja e seus dogmas. A partir dessa visão de mundo, nasce uma ciência estruturada nas visões agostinianas, aristotélicas e platônicas, pondo-se em relevo a ética e as questões da alma humana. Vale ressaltar a importância da teologia, para

a qual a própria filosofia servia de embasamento, preocupada constantemente com o destino da alma após a morte.

No período medieval o homem sacralizava a realidade, uma vez que tudo era criação de Deus e havia o entendimento de que o universo era harmônico, portanto, objeto de contemplação constante. Predominava o autoritarismo e quem discordava dos textos sagrados estava condenado à morte. Por este e outros motivos não houve grande desenvolvimento científico neste período. Tecendo um panorama acerca da organização de vida deste período, a pesquisadora Nonata, assim asseverou:

A vida em sociedade se organizava num sistema dualista à moda da organização aristotélica do universo que se dividia em mundo supralunar, a perfeição; e mundo sublunar, a imperfeição (2007, p. 268).

Ao destacar em seus estudos o aspecto espiritual do ser humano, suas relações com o divino e as grandes religiões do mundo que influenciam diretamente a humanidade ainda hoje, Wilber constata que

[...] na sua maior parte, os grandes sistemas de espiritualidade – cristianismo, judaísmo, islamismo, budismo, hinduísmo, taoísmo, religiões indígenas – são parte do legado da pré-modernidade (2000a, p.73).

Wilber, nesta mesma obra, continua tecendo considerações em busca de entender quais os motivos que proporcionaram visões de mundo tão díspares, muitas vezes tão radicais, limitadas com o fim de buscar o conhecimento do ser. Ele registra que isto tudo:

[...] significa apenas que as suas raízes e os seus fundamentos foram, em grande medida, assentados em épocas pré-modernas, e que as suas visões de mundo são profundamente moldadas por correntes pré-modernas (2000a, p. 73).

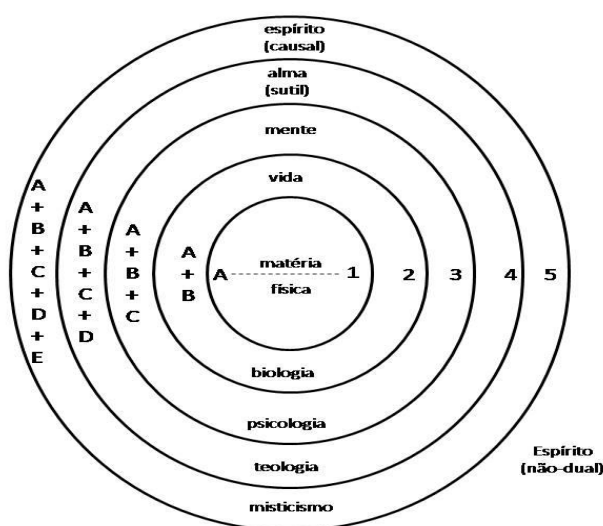
Importa ressaltar no que Wilber afirmou acima que a cultura desta época tinha como característica o fato do homem acreditar na revelação divina. A verdade era inspirada por Deus. Este pensamento tem origem no fato de que todos os

fenômenos da natureza tinham como origem os Deuses. Havia neste período uma extrema predominância dos dogmas ou mitos e contra estes não se podia questionar.

Como a natureza tinha um destaque especial neste cenário, Moraes (2000, p. 32-33) diz que “a visão de mundo era orgânica, vivenciada [...] pela interdependência dos fenômenos materiais e espirituais”. Acrescenta ainda: “havia a ideia de um mundo vivo, espiritual e encantado”. O acesso à verdade era desencadeado por meio de ritos ordenados por alguns poucos iniciados. É nesta era que a humanidade constrói seu primeiro paradigma da ciência, tendo como bases paradigmáticas a existência de dois mundos: o real e o sobrenatural (BEHENS e OLIARI, 2007, p. 56).

Um dos aspectos mais importantes dessa época e que resistiu ao tempo, segundo Wilber (2000, p. 19) foi o Grande Ninho do Ser, conforme pode ser visto na figura abaixo. Como registra este mesmo autor, o Grande Ninho é a “espinha dorsal da filosofia perene” e “um ingrediente importante para uma abordagem integral” (idem, p. 20). A filosofia perene reflete a base das grandes tradições espirituais do mundo e é o mais fácil acesso à sabedoria.

Figura 1- A Grande Cadeia do Ser



Fonte: Wilber (2000, p. 20)

Ao tratar da visão de mundo que tem sido dominante na maior parte da humanidade civilizada, Wilber destaca a influência que a denominada filosofia perene teve em todo este processo, e registrou que

[...] essa visão de mundo formou, com certeza, o âmago não somente das maiores tradições de sabedoria do mundo, do cristianismo, do budismo e do taoísmo, mas também de muitos filósofos, cientistas e psicólogos, do Ocidente e do Oriente, no norte e do sul. Essa filosofia perene se espalhou tanto [...] que ou ela é o maior erro intelectual da história da humanidade – erro tão colossalmente espalhado por toda parte que simplesmente nos estonteia -, ou então é a reflexão mais acurada sobre a realidade que já surgiu (1997, p. 46).

Depreende-se, assim, que a filosofia perene buscava compreender a natureza da humanidade e a realidade. Para os adeptos desta filosofia, a realidade não é unidimensional, compõe-se de dimensões, graus ou níveis diferentes, todos, porém, contínuos (WILBER, 1997, p. 46). De forma resumida, estas dimensões vão da matéria ao espírito, e cada dimensão maior transcende e inclui a anterior. Então, a partir disto, tem-se um quadro de crescimento, de desenvolvimento, possuindo uma relação direta com os fins de uma Educação Integral. Este é um dos pontos positivos da pré-modernidade.

Wilber (2000) consegue destacar, a partir de seus estudos outro ponto caracterizador dessa época pré-moderna: as culturas possuem arte, ética e ciência. Estes elementos seriam as esferas de valores culturais, que na pré-modernidade tendem a se fundir. Este mesmo autor registra:

[...]. O problema é que essas esferas tendiam a ser relativamente “indiferenciadas”. Para dar um exemplo, na Idade Média, Galileu não podia olhar livremente pelo seu telescópio e relatar os resultados porque a arte, a moral e a ciência fundiam-se, todas elas, na Igreja, e por isso a moral da Igreja definia o que a ciência podia – ou não podia – fazer. A Bíblia dizia (ou insinuava) que o Sol girava ao redor da Terra e ponto final (p. 76).

Em resumo, pode-se dizer que um ponto forte da pré-modernidade foi o reconhecimento do Grande Ninho do Ser que consubstancia um mapa do potencial humano. Por outro lado, o ponto fraco estaria na não diferenciação plena entre as esferas de valores (arte, ética e ciência) nos níveis do Grande Ninho. Visto as ideias dominantes deste período, com seus pontos positivos e negativos, chega-se à modernidade.

1.3 A modernidade: a diferenciação e a evolução dos Três Grandes (arte, ciência e ética)

O segundo paradigma teria assento a partir dos estudos e contribuições de pelo menos três grandes cientistas da humanidade – Nicolau Copérnico, Galileu Galilei e Isaac Newton – além de outros não menos importantes, por meio dos quais os conceitos científicos, de uma maneira geral, sofreram uma mudança drástica.

Behrens e Oliari (2007, p. 57), em referência ao período anterior, dizem que “[...] O homem precisava ser liberto e ‘pegar nas suas próprias mãos’ o processo do conhecimento”. Afasta-se qualquer afirmativa irracional, a divinização de todas as coisas. Instaure-se um vácuo espiritual bastante característico de nossa cultura, em face mesmo da mudança em relação à forma de tratar a natureza, o homem consigo mesmo e sua relação com o universo.

A Física e a Astronomia, de forma revolucionária, lançam a noção de um mundo composto por objetos singulares, distintos, que não fazem parte de outro, dando a ideia de que o universo seria uma grande máquina em contraposição à noção de mundo orgânico.

Moraes (2000, p. 33-34), refletindo sobre todos os fatos marcantes do período moderno, e após relacioná-los, percebe uma profunda mudança em relação ao período anterior, e certifica que “A visão de um mundo orgânico, vivo, espiritual e encantado passou a ser substituída pela noção de um mundo-máquina”, e na continuidade de seus estudos arremata: “Em consequência, ocorreram mudanças nas relações humanas do ponto de vista social, político e cultural.”

A chamada modernidade, que para alguns tem sua origem fixada de maneira didática no século XV, proporcionou grandes conquistas a partir de avanços significativos, principalmente, no comércio marítimo. O comércio além-mar propiciou estreitar relações com outros países, povos e culturas. Ocorreram, neste período, episódios como o Renascimento, o Racionalismo, o Mercantilismo, dentre outros. Com o Renascimento se buscou reposicionar o homem em seu significado histórico. Já no Racionalismo a visão de mundo passa a ser a de que a realidade do universo é interpretada por meio do racional, de uma lógica, excluindo tudo que for irracional

e outros caminhos de explicação dos fatos. Concluí-se, facilmente que, neste período, a natureza perde seu caráter divino e há uma modificação na relação do homem consigo mesmo e com o universo. No Mercantilismo o que prevalece é o “ter”, a divisão sócioeconômica cresce e os interesses individuais sobrepujam os coletivos.

Na pré-modernidade, como já citado, a natureza era objeto de investigação sempre com a finalidade de encontrar a harmonia do ser com o universo, visto que este é obra de Deus. Na visão de mundo da modernidade, onde se compara o universo a um grande maquinário composto por objetos singulares, introduziu-se a descrição matemática para compreensão da natureza. É necessário destacar para efeito desta pesquisa que com a quantificação dos corpos, houve o privilégio do aspecto objetivo e marginalizam-se os aspectos subjetivos mais íntimos do sujeito. Em dado momento o experimentalismo ganha relevo onde basta apenas a observação dos fatos em si sem necessidade de grandes argumentações lógicas.

Em sequência a tudo isso, os procedimentos científicos oscilavam com as teorias, ora defendendo a indução – inicia pelo particular e chega a conclusões gerais - que seriam testadas e retestadas por novos experimentos, ora defendendo a dedução - que parte do geral e chega ao particular. Foi assim que René Descartes deduziu que a essência da natureza humana está no pensamento e este se encontra separado do corpo. A mente responsável pelo pensamento estaria à parte do corpo, visto como coisa e constituído de partes mecânicas, como uma engrenagem.

É assim que Moraes (2000, p. 37), refletindo de forma mais perspicaz sobre os efeitos desta visão de mundo, afirma de forma categórica que

O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, teve profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. O exagerado culto ao intelecto, em detrimento das dimensões do coração e do espírito, vem gerando profundas patologias dissociativas e de grande significação para a humanidade.

A partir das diversas leituras empreendidas em obras ocidentais e orientais, e sempre buscando entender o porquê de tantas dissensões e

inquietações, Wilber nos proporciona um quadro de entendimento quando assim se expressa:

Diz-se que a modernidade assinalou a morte de Deus, a morte da Deusa, a mercantilização da vida, o nivelamento das distinções qualitativas, as brutalidades do capitalismo, a substituição da qualidade pela quantidade, a perda de valores e do sentido, a fragmentação da vida mundial, o terror existencial, a industrialização poluente, um materialismo desenfreado e vulgar – e todas essas coisas têm sido, com frequência, resumidas na frase que Max Weber tornou famosa: “o desencantamento do mundo” (2000, p.75).

Essa visão seria resultado de uma ótica plana da modernidade. É o mesmo autor, Wilber, ao dissertar sobre a integração da ciência e religião em uma de suas mais de vinte obras, quem afirma que também a modernidade

[...] nos trouxe as democracias liberais; os ideais de igualdade, a liberdade e a justiça, independentemente de raça, credo; a medicina, a física, a biologia e a química modernas; o fim da escravidão; o surgimento do feminismo [...] (2006, p. 17).

Sensível aos possíveis efeitos dos aspectos devastadores do paradigma tradicional, em que se coloca em situação de ameaça o próprio ser humano, Moraes corrobora com as palavras de Wilber quando registra que

[...] a descrição reducionista representou um certo perigo a partir do momento em que o método analítico moderno, fruto do racionalismo científico, foi interpretado como sendo a explicação mais completa, a abordagem válida do conhecimento, ao focalizar as partes, ao conhecer as unidades constitutivas, ao retalhar a visão de totalidade. Representou, também, um certo perigo ao valorizar os aspectos externos das experiências ignorando as vivências internas do indivíduo, ao fundamentar-se sobretudo na razão e nas sensações expressas pelos cinco sentidos (2000, p. 42).

A expressão “desencantamento do mundo” referenciada por Wilber e cunhada por Weber, significa para Pierucci (2003, p. 8) “a produção intelectual weberiana mais importante para o entendimento da modernidade”. Para este último autor o desencantar leva a um novo modo de viver, bem como esclarece que a ciência não consegue dar sentido ao mundo como um todo.

Em que pese parecer uma contradição, a visão do mundo moderno apresenta duas faces, sendo uma ressaltadamente positiva, tendo em conta o

sucesso de muitas proposições que viabilizaram o desenvolvimento científico mundial (publicização do conhecimento, métodos de pesquisa eficazes, dentre outros), e a outra negativa, no sentido de uma radicalização de posturas que culminou em um reducionismo, em que o racionalismo científico concebeu o método analítico e afirmou que ele é a única explicação válida para tudo. Este aspecto negativo também está caracterizado por um foco exagerado no estudo das partes como unidades constitutivas, desprezo pela totalidade, valorização excessiva de aspectos externos vistos pela razão e desvalorização de aspectos internos do ser humano. Além do mais, a ciência analisava os fatos a partir dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato), o que, por si só, já limita um conhecimento mais profundo.

No campo educacional, Moraes (2000, p. 43) critica enfaticamente o modelo tradicional quando afirma que ele

Direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes.

A crise na Educação parece requisitar uma visão de unidade, evitando ou eliminando por completo visões ou concepções separatistas, fato que se leva a repensar o modelo de como trabalhar com toda a herança deste período, bem como destacar o que realmente é importante e, só assim, empreender novas propostas de forma mais segura. Wilber destaca o ponto que chamou de esferas de valores culturais e, a partir dele começa a lançar a semente de sua proposta integral quando afirma:

Precisamos é de uma definição ou descrição específica de modernidade que leve em consideração todos esses fatores, tanto os bons (como as democracias liberais) como os ruins (como a disseminada perda de sentido). Vários estudiosos, de Max Weber a Jürgen Habermans, afirmaram que o que define a modernidade é uma coisa chamada “diferenciação das esferas de valores culturais”, que significa sobretudo a diferenciação da arte, da ética e da ciência. Enquanto essas esferas anteriormente tendiam a se fundir, a modernidade as diferenciou e deixou que cada uma seguisse no seu próprio ritmo, com seu próprio mérito, usando seus próprios instrumentos, seguindo suas próprias descobertas, livre de intrusões por parte de outras esferas (2000, p.76).

Essa diferenciação nas esferas de valor (arte, ciência e ética) é um importante aspecto que foi denunciado pelos grandes sábios da humanidade, e que Wilber (2000, p. 76-77) destaca para explicar de forma bastante simples todo um desdobramento na chamada crise paradigmática, pois segundo este autor, “[...] Ela nos permite entender tanto os *méritos* como os desastres da modernidade”. Contudo, afirma o autor que essas diferenciações “[...] se transformaram em *dissociação*, fragmentação e alienação. O crescimento virou câncer.” Para Moraes (2000, p. 44), esta é o que se pode chamar hoje de “[...] agonia planetária, cujas soluções devemos começar a buscar para que possamos evoluir e reconstruir a humanidade em novas bases”.

Como já referido anteriormente, todas as dimensões ou aspectos interiores ou subjetivos do ser humano - neste paradigma moderno - simplesmente não eram incluídos como possibilidade de investigação e comprovação, foram descartados, desprezados pela ciência em geral. Assim, como a moral, todas as formas de expressão artística, a intencionalidade, os valores, a contemplação, a espiritualidade etc, não podiam ser mensurados, nem se amoldavam aos métodos de pesquisa hegemônicos, facilmente eram desprezados. Wilber assim se manifesta sobre o assunto:

Foi esse materialismo científico que decretou que as outras esferas de valor eram inúteis, “não-científicas”, ilusórias ou coisa pior. E por essa mesma razão, foi o materialismo científico que *declarou a inexistência do Grande Ninho do Ser* (2000, p. 77).

A modernidade tratou o Grande Ninho do Ser da mesma forma como tratou todos os fenômenos que lhe eram submetidos, isto é, decompôs seus elementos e simplesmente desprezou aquilo que não lhe era considerado científico. Segundo Wilber (2000, p. 33), “O Grande Ninho é na verdade uma grande holarquia do ser e do conhecer: níveis de realidade e níveis de conhecimento [...]”. Assim, os problemas do ser estariam submetidos à ontologia, enquanto os problemas relacionados ao conhecer ficariam no domínio da epistemologia. A modernidade de forma acertada diferenciou esses níveis, porém, não os integrou. Tomou por filho apenas a epistemologia. Eis o problema. A respeito do tema, Wilber diz que

A Grande Cadeia, até certo grau em que a modernidade a reconheceu de alguma maneira, tornou-se assim, meramente, uma hierarquia de níveis de conhecimento – isto é, uma hierarquia de cognição, tal como foi investigada por Piaget (2000, p. 33).

Verifica-se que a tradicional Grande Cadeia do Ser representa uma intensa concentricidade, isto é, cada nível superior ultrapassa os inferiores, e os engloba, apresentando novos elementos ou qualidades. Os níveis superiores não podem ser reduzidos aos inferiores, nem muito menos por eles explicados, mas estes níveis formam um todo. Este é o verdadeiro sentido de uma visão integral, o que não foi observado, segundo as palavras de Wilber (2000, p.77):

De acordo com o materialismo científico, o Grande Ninho de matéria, corpo, alma e espírito poderia ser totalmente reduzido a *sistemas de matéria apenas*; e a matéria – ou a matéria/energia -, quer seja no cérebro material, quer nos sistemas de processos materiais – responderia por toda a realidade, sem que nada sobrasse. Foi-se a mente e foi-se o espírito – na verdade, toda a Grande Cadeia se foi, com exceção do seu mesquinho elo inicial – e no lugar dela, como Whitehead se lamentou numa frase famosa, permaneceu a realidade como “algo enfadonho, sem som, sem cheiro, sem cor, apenas precipitação de material, incessantemente e sem sentido”. (Ao que ele acrescentou: “Dessa maneira, a filosofia moderna foi arruinada.”).

Todas essas informações têm um significado muito profundo para aqueles que apostam em um futuro melhor, pois chamam a atenção para a imprescindibilidade do desenvolvimento de técnicas e ou práticas educativas, que tenham sua convergência principal para a formação do ser humano de forma plena, completa e integral. Isto fica bastante claro quando Wilber faz as seguintes considerações:

E foi assim que o Ocidente moderno tornou-se a primeira grande civilização, em toda a história da raça humana, a negar realidade substancial ao Grande Ninho do Ser. É nessa negação maciça que tentaremos introduzir novamente a consciência, o interior, o profundo, o espiritual, e desse modo avançar suavemente em direção a um abraço mais integral (2000, p. 77).

Os paradigmas dominantes continuam a influenciar a área educacional e prosseguem gerando comportamentos preestabelecidos sempre em busca da certeza das coisas sem maiores questionamentos. Há a cobrança da memorização

recompensando com títulos como “aluno destaque”, “cérebro”, “zero 1”, “crânio”, etc. Na prática pedagógica os alunos sentam em carteiras dispostas a manter a autoridade do professor e presos à dimensão racional instrumental. Na grande maioria dos casos, instrui-se o aluno para o desempenho de alguma atividade. Moraes diz que

[...] a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido (2000, p. 50).

Esta mesma autora, a partir da constatação da poderosa influência do paradigma moderno para a educação, principalmente nos aspectos negativos, afirma categoricamente que

Na verdade, precisamos fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos. Esse modelo continua seguindo um enfoque gerencial de produção de conhecimento para consumo, por parte de uma população “amorfa”, absolutamente indiferenciada. Um modelo que continua definindo comportamentos de entrada e saída numa verdadeira “linha de montagem”, sequencial, hierárquica, previamente estruturada pelo professor ou pelo planejador em seu gabinete e completamente alienada do contexto sociocultural do indivíduo. Um modelo que continua avaliando padrões de comportamento previamente definidos, em que o “erro” é visto como elemento de punição e de controle do sistema. Acreditamos que é preciso ir um pouco mais além das propostas parabólicas, pensando que, com isso, estaremos dando um salto para o futuro. Caso contrário, corremos o risco de estar dando mais um salto no escuro (MORAES, 2000, p. 54).

A crise no mundo se tornou extensiva a todas as dimensões e locais. A sociedade está marcada por uma profunda desigualdade e desrespeito ao ser humano. Os atuais referenciais adotados de forma apaixonada por cientistas e intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento, simplesmente já não conseguem dar conta dos milhares de problemas existentes, muito menos apontar possíveis soluções. São depositadas esperanças no terceiro período dito pós-moderno, caracterizado por novos estudos, propostas, pressupostos e olhares, num movimento intenso em busca de uma totalidade do entendimento mesmo do tecido

do universo. Mas fica o questionamento de Wilber (2000, p. 178), “O que há com relação à pós-modernidade que a torna tão diferente da modernidade?” Este mesmo autor dá uma resposta e fala de uma nova abordagem quando registra que

Veremos que há também muitos fatores, mas todos eles podem, de modo bastante geral, ser resumidos dizendo-se que constituem uma *tentativa para ser inclusivos* – para evitar “marginalizar as muitas vozes e pontos de vista que uma poderosa modernidade muitas vezes omitiu; para evitar uma “hegemonia” da racionalidade formal que, com frequência, reprime o não-racional e o irracional; para convidar todas as raças, todas as cores, todas as pessoas, todos os sexos numa coalizão irisada de respeito e reconhecimento mútuos. Essa inclusividade é, com frequência, chamada simplesmente de “diversidade” (ou de “multiculturalismo” ou de “pluralismo”), e está no âmago da abordagem construtiva pós-moderna [...]

A partir da constatação de que houve uma cisão nos Três Grandes, isto é, uma indevida forma de separar a ciência, a arte e a ética - o que marginalizou todas as outras formas de ser e conhecer – surge a ideia consubstanciada numa tentativa efetiva de ser mais inclusivo, holístico, integral, não exclusivista. É por isso que Wilber (2000, p 178) diz que “A pós-modernidade foi uma contratentativa de incluir os Três Grandes em vez de apenas diferenciá-los e dissociá-los”.

Percebe-se facilmente que Wilber usou a palavra “contratentativa”, e isto significa que são atos que têm a finalidade de pôr em execução determinadas ideias ou projetos. São ensaios e experimentações da pós-modernidade. Estas novas abordagens, em sua maioria, comungam de pelo menos três hipóteses básicas:

A realidade não é, em todos os sentidos, dada a nós, mas em alguns sentidos significativos, ela é uma construção, uma interpretação (essa visão é, com frequência, chamada de *construtivismo*). O significado depende do contexto e os contextos são ilimitados (isso, com frequência, é chamado de *contextualismo*). A cognição não deve, portanto, privilegiar excessivamente uma perspectiva única (isto é chamado de *integral-aperspectivismo*) (WILBER, 2000a, p.182).

Diante dos pontos fortes e fracos da modernidade acima apresentados, faz-se necessário conhecer a pós-modernidade.

1.4 A pós-modernidade: uma tentativa de ser inclusivo

Inicialmente, chama-se a atenção para um fato que, muitas vezes, passa despercebido a maioria das pessoas: quando se trata de pós-modernidade, esta expressão tende a significar tudo aquilo que ultrapassa, suplanta o período anterior. Assim, o “pós” congrega uma rede de teorias, conceitos e modelos que buscam sobrepujar aquilo que está posto. Fala-se em pós-estruturalismo, pós-racionalismo, pós-liberalismo, pós-capitalismo, pós-industrialismo, pós-metafísico etc.

Numa visão bastante geral, podem-se registrar algumas características peculiares do tempo atual: sofre-se a forte influência da mídia que abre espaço para um pluralismo cultural, uma quebra de fronteiras, com trocas de informações numa velocidade instantânea proporcionada pelo novo mundo virtual; mudanças nos sistemas produtivos, no trabalho, na família, no lazer; tudo é codificado e criptografado nos sistemas [http//](http://), www e nos códigos de barras; o planeta foi mapeado e georeferenciado por meio dos poderosos satélites; celebra-se o consumo como expressão pessoal; a cultura narcisista se faz presente na imprensa escrita e falada; individualismo, fragmentação, complexidade; as guerras passaram a ter outros formatos e interesses; tudo está globalizado; AIDS, câncer, loucura, depressão, suicídios, tráfico de órgãos e de pessoas, vírus etc.

Ao tratar acerca dos paradigmas da ciência, com sua influência na sociedade e na Educação, Behrens (1999, p. 18) destaca um aspecto positivo oriundo do período anterior, pois

Acredita-se que o paradigma newtoniano-cartesiano se caracterizou como uma trajetória necessária no processo evolutivo do pensamento humano e não como um erro histórico.

Cardoso (1995 *apud* BEHRENS, 1999, p. 28), de forma perspicaz, afirma que a “formação de um novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. E este por sua vez, nunca desaparecerá totalmente”. Quanto à superação e à possível nulidade do paradigma anterior pelo novo, Behrens (1999, p. 27) esclarece que

[...] a superação de um paradigma científico não o invalida, não o torna errado ou nulo, mas evidencia que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais às novas exigências históricas. A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando. Na realidade, o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma e que ainda atendem aos anseios históricos da época.

Pierre Weill (*apud* BRANDÃO e CREMA, 1991, p. 16) ressalta que “nosso mundo está em crise, provocada por lacunas e falhas do paradigma reinante e suas extrapolações”. Após constatar que a ciência moderna contempla enfaticamente os aspectos externos das experiências, Behrens (1999, p. 24) diz que “a crise no mundo se estende em todas as dimensões, mas atinge a Educação de maneira acentuada”.

Acontece que a pós-modernidade também apresenta aspectos positivos e negativos, e incorre por parte daqueles menos desavisados ou extremamente apaixonados nas mesmas falhas que os pré-modernos e modernos. Segundo Wilber (2000, p.182), “Os pós-modernistas extremados não apenas enfatizam a importância da interpretação, como também proclamam que a realidade *nada mais é que interpretação*.” E continua, “[...] a percepção integral aperspectiva se torna uma *loucura*, [...] em face de um milhão de perspectivas, todas com exatamente a mesma profundidade, ou seja nenhuma”. Percebe-se, assim, que persiste um misto de reducionismo e contradição por parte daqueles que deveriam estar apontando caminhos para a superação da crise.

Uma possibilidade para este quadro entristecedor é trazida por Wilber (2000, p. 177) ao sustentar a necessidade de incluírem-se modos de vida mais integrais o “[...] que envolve a integração do que há de melhor na pré-modernidade (o Grande Ninho) e na modernidade (a diferenciação e a evolução dos Três Grandes), resultando numa abordagem mais integral do tipo ‘todos os níveis e todos os quadrantes’”.

Na prática Wilber trabalha os níveis básicos de consciência (matéria, corpo, mente, alma e espírito), e, tendo em vista, que cada ser humano possui, simultaneamente, quatro aspectos (subjetivo/intencional, objetivo/comportamental, intersubjetivo/cultural e interobjetivo/social), vai construir de forma extremamente

sofisticada um Sistema Operacional Integral. É ele mesmo que afirma: “Creio que não existe outra maneira de se criar uma abordagem genuinamente integral. [...]” (WILBER, 2000a, p. 74).

À luz do que foi exposto quanto à crise de paradigmas e suas implicações para a Educação surgem desafios a serem enfrentados e novos paradigmas a serem melhor desvendados. Também fazem parte destes desafios os cenários, que foram e estão sendo construídos de forma extremamente rápida, com mudanças na economia, política, artes, ciências, organizações, serviços, etc, com a criação de uma emergente sociedade globalizada e digitalizada a fim de preparar o futuro que depende em grande parte, das ações do homem no presente. A Educação Integral surge neste cenário extraordinariamente complexo e multifacetado, como uma possibilidade real de que o homem recupere a visão do todo, numa relação harmônica consigo mesmo e com o universo. Este é o tema que será abordado no próximo capítulo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste segundo capítulo, e lembrando que o objetivo geral da pesquisa é investigar qual a concepção de Educação Integral em uma escola da Região Metropolitana do Recife – PE, pretende-se deixar claro o entendimento acerca da categoria Educação Integral.

2.1 A Integralidade

Inicialmente, algumas considerações sobre a própria palavra “integralidade”.

O substantivo feminino *integralidade* adquiriu ao longo do tempo diversos sentidos além do seu sentido original – do latim medieval *integralitate*, por isto costuma-se afirmar que é uma palavra polissêmica. Segundo o dicionário eletrônico Aurélio (2011, p. 93) o termo significaria: “qualidade, condição ou atributo do que é integral; totalidade”. O termo *integral* é um qualificativo que expressa algo total, global ou inteiro. Em que pese à clareza dos conceitos, há inúmeras conotações para o termo.

Segundo Lima (2012, p. 1) “No discurso educacional atual a palavra “integrar” é a palavra da vez em diferentes países e nos diversos contextos”.

Em 10 de dezembro de 1948, foi votada e aprovada em São Francisco, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que no artigo 26 prevê garantias positivas:

1. Toda pessoa tem **direito** à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à **plena expansão** da personalidade humana e ao **reforço dos direitos** do Homem e das **liberdades**

fundamentais e deve favorecer a **compreensão**, a **tolerância** e a **amizade** entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da **paz**.

3. Aos pais pertence a prioridade do **direito** de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (sem destaque no original).

Percebe-se que a ONU estabeleceu princípios maiores que norteiam os sistemas educacionais de todos os países membros.

Praticamente todos os países adotaram a Declaração de Nova Delhi (1993), que explicita o seguinte: “A educação é o instrumento preeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (item 2.2).

No nível do direito interno brasileiro, os artigos 205, 208 e 227 da Constituição da República Federativa do Brasil, servem para fundamentar ações ou programas governamentais, a exemplo do Programa Mais Educação, frente à demanda por uma educação integral.

Estas normas trazem expressões que de forma direta ou indireta, destacam proposições para as ações e programas que buscam uma educação integral, podendo-se destacar do artigo 205 “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”; do artigo 208 “[...] atendimento educacional especializado [...] segundo a capacidade de cada um [...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares [...]”; e, do artigo 227 “[...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 1988).

A Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Capítulo IV, representando uma legislação moderna, prevê várias garantias para a efetivação do direito à educação, em harmonia aos objetivos constitucionais, destaca em seu *caput* a expressão “[...] visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]”, além de erigir a participação dos pais ou responsáveis na proposta educacional à condição de um direito (BRASIL, 1990). Estas legislações estabelecem referenciais, dando assim, um novo impulso a concepção de educação integral.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC amparado por estes dispositivos legais passa a indicar uma política voltada para uma visão sistêmica da educação, o que pode ser inferido das disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, traz o seguinte dispositivo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) também há garantias à educação integral:

Objetivos e Metas

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado às Ações Sócio-Educativas.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.253/2007) trazem a educação em tempo integral como objetivo e com a meta da ampliação progressiva da jornada escolar, alimentação com qualidade, ampliação de espaços físicos para desenvolver práticas esportivas, arte, cultura, dentre outras.

Canelada (2011, p. 28-31) é enfático ao dizer que: “As leis que regulam nossa sociedade garantem a implantação da educação integral”. Este autor complementa haver a necessidade de uma “alimentação escolar com qualidade, de

ampliação dos espaços físicos para desenvolver práticas esportivas, de arte, de cultura, dentre outras”.

Um aspecto a ser considerado é que a palavra integralidade ou integral está assumindo um caráter um tanto comum, uma espécie de palavra da moda, mais popular, com pouca preocupação por parte daqueles que a utilizam no sentido de manter o seu real significado, principalmente quando está relacionada à Educação. São tantos os modos de aplicação do termo que tem sido observado sua relação com o tempo, como diretriz para o sistema de saúde, de proteção a crianças e adolescentes, a idosos, a grupos vulneráveis, à assistência social, ao acesso a serviços públicos, dentre muitos outros.

Segundo Moacir Gadotti (2009, p. 97-99), a integralidade é o “princípio geral da educação integral e está associado ao princípio da totalidade, o que implica na formação integrada e integradora da realidade”. O significado de integralidade estudado e adotado nesta pesquisa tem um efeito de mudança da forma de ver, sentir, posicionar-se, questionar formas, modos, procedimentos, planos de trabalho, até a própria forma de compreender e de viver. Então a educação integral é algo que exalta os potenciais humanos inatos: verbal, intuitivo, emotivo, imaginativo etc.

Fala-se que os seres humanos estão num processo de evolução contínuo, e este processo está relacionado a outro que é o desenvolvimento da consciência como já registrado a partir dos ensinamentos de Wilber (2000, p. 26), seja individual ou coletiva, estando o conceito de integralidade reservado a uma importante missão na própria evolução em que todos estão envolvidos.

Como visto no capítulo anterior, ficou claro que o ocidente, através do paradigma tradicional e dominante, pelo menos quando se refere às esferas científicas, está atrelado exatamente a realizar o oposto - ou explicitamente distorcido - daquilo que uma abordagem integral prega ou advoga. É fato que os paradigmas dominantes atualmente são extremamente reducionistas e isto é uma oposição direta à integralidade. Em que pese sentir-se mal, ou melhor, o existir um grande mal estar na humanidade em face da crise paradigmática, supostamente parece funcionar muito bem, o fato do reducionismo tentar explicar o todo a partir de suas partes.

O ser humano, por exemplo, é constituído de vários órgãos (cérebro, olhos, coração, fígado, pulmões etc), cada um com uma função específica, mas articulado com os demais, a fim de que a complexidade humana possa ter um desempenho perfeito. Se for observado o seu funcionamento – conjunto dos órgãos - pode-se dizer que se trate de um ser humano. Contudo, ao avançar mais um pouco nas buscas, descobrir-se-á que há outras dimensões, outros aspectos que devem ser levados em consideração, e assim, chegar-se-á a conclusão de que há inúmeras outras formas de se definir o ser humano. O assunto, aparentemente, fica um tanto mais difícil quando se procura entender processos subjetivos ou ligados ao desenvolvimento da consciência. E estes pormenores estão diretamente ligados ao processo educacional.

Está claro que explicar determinados fenômenos a partir de uma visão eminentemente material não mais funciona. A chamada crise paradigmática, em geral, está distante de ser resolvida com visões horizontalizadas, através de métodos simplistas, individualistas, reducionistas etc. Isso tudo se torna mais desafiador, quando se olha para ela no quadro de uma evolução contínua da consciência, passando por níveis, indo do material até o espiritual.

A partir de uma perspectiva filosófica, a busca por uma visão verdadeiramente integral da realidade, irá solicitar uma visão de mundo que não é apenas uma mera combinação de tudo que já foi produzido, muito menos de uma colagem de uma centena de semelhantes ou diferentes abordagens, teorias científicas ou espirituais da humanidade. Acredita-se que tudo dependerá da própria concepção de pessoa, do modo como se observa, da lente que é utilizada para enxergar, do sistema que será utilizado para cruzar as grandes verdades da humanidade, sem esquecer que há várias dimensões que não podem ser desprezadas. Yus (2002, p. VIII) após constatar que a educação moderna está preocupada com aspectos concretos da pessoa, justifica:

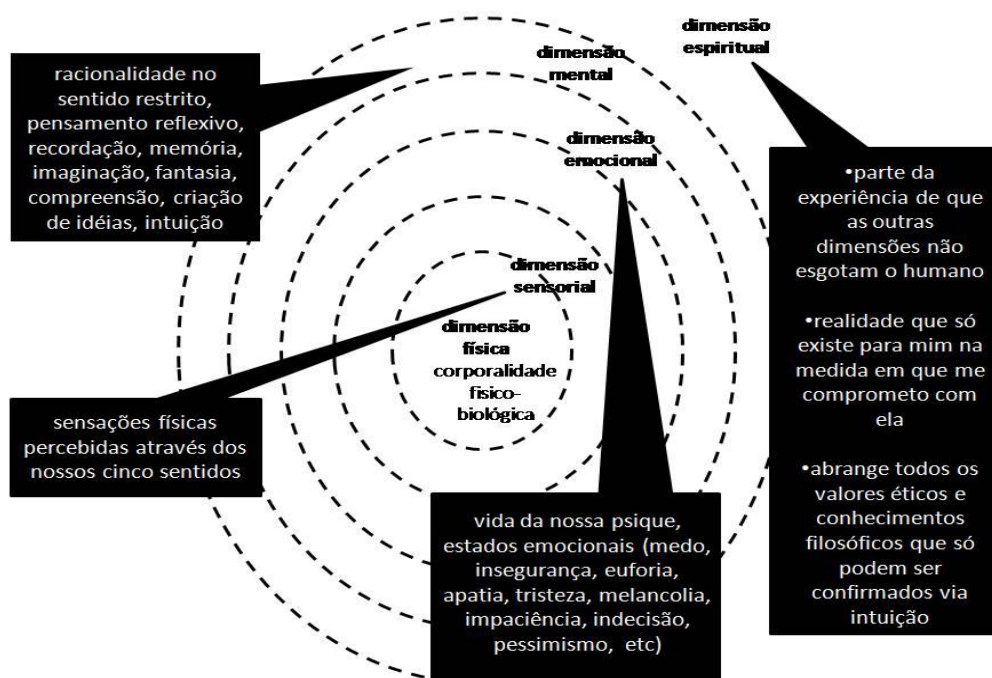
Isso se deve ao fato de que a ideia de integralidade que temos pode estar muito influenciada pela concepção que temos de pessoa. A tradição cartesiana não só nos mostrou a importância de separar dimensões humanas (mente-emoção, corpo-espírito), mas também de hierarquizá-la, favorecendo algumas (por exemplo, mente e corpo) e reprimindo outras por considerá-las primitivas (exemplo: emoção), ou por serem imaginárias ou irracionais (exemplo: espírito).

Após registrar a necessidade de um novo paradigma para a Educação, bem como pontuar alguns aspectos do que chamou de paradigma emergente e suas repercussões na prática pedagógica, Behrens (1999, p. 63) esclarece quais os objetivos deste novo paradigma:

A dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica ou holística é que o homem recupere sua visão do todo. Que se sinta pleno, vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e não como um ser isolado em sua própria individualidade.

Para Röhr (2010, p. 14) há cinco dimensões distintas denominadas dimensões básicas: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. As quatro primeiras seriam as *imanentes*, das quais se têm evidências constantes. A última seria *transcendente* por ultrapassar a realidade empiricamente verificável. Elas podem ser visualizadas a partir da figura abaixo.

Figura 2 - As Dimensões Básicas do Ser



Fonte: Röhr (2010, p. 14).

Para este autor, além dessas dimensões há outras chamadas de *temáticas* ou *transversais* que perpassariam as dimensões básicas, sendo: a dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a místico-mágico-religiosa, a lúdica, a ecológica e a volitivo-impulsional-motivacional. As ideias deste autor são aqui destacadas porque contribuem para a discussão acerca da importância do objeto da Educação, bem como da existência das múltiplas dimensões que devem ser trabalhadas nos processos pedagógicos daqueles que se propõem à educação integral.

Para efeito da presente pesquisa, toma-se de empréstimo a concepção de integral que é fornecida por Wilber, o que repercutirá nas análises dos dados:

Uma visão integral procura levar em conta a matéria, o corpo, a mente, a alma e o espírito, assim como aparecem no ser, na cultura e na natureza. É uma visão que procura ser abrangente, equilibrada e completa. Portanto, é uma visão que abarca a ciência, a arte e a moral; que inclui disciplinas como a física, a espiritualidade, a biologia, a estética, a sociologia e a oração contemplativa; que se apresenta na forma de uma política integral, uma medicina integral, uma economia integral, uma espiritualidade integral... (2000, p. 10).

Segundo Moacir Gadotti (2009, p. 97) “o conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”.

Visto esta importante categoria, já é possível caminhar em direção à Educação Integral. Nos próximos itens, serão apresentadas algumas concepções de Educação Integral e suas principais características.

2.2 Em busca de uma definição de Educação Integral

É certo que o tema pode ser concebido por meio de diversas perspectivas. Porém, para efeito deste estudo, não se perderá de vista o fato de que, dentro da visão histórica antes delineada, diferentes paradigmas engendram

práticas e ou concepções diversas de Educação Integral. Em linhas gerais a expressão “educação integral” refere-se tanto a uma concepção teórica específica quanto a um projeto previsto na legislação de um determinado país.

Coelho (2009, p. 83) defende que é possível a compreensão de educação integral a partir de *matrizes ideológicas*, mas também através de *tendências* contemporâneas. Aquelas significariam o conjunto de diferentes correntes do pensamento político-filosófico, tais como a conservadora, a liberal e a socialista; e estas, estariam ligadas a aspectos como proteção, currículo, tempo, etc.

Guará (2009, p. 70-71) noticia que o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec (1999) realizou uma pesquisa bibliográfica tendo constatado que o tema da educação integral se encontrava diluído numa gama de pesquisas acadêmicas que o abordavam apenas tangencialmente. A pesquisa revelou ainda o uso de pelo menos quatro enfoques sobre a concepção de educação integral:

- a) Escola de tempo integral;
- b) Desenvolvimento integral de crianças e adolescentes;
- c) Integração de conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar; e
- d) Necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo aos estudos.

O primeiro destes enfoques é o mais popularizado e tem amparo em diversas leis brasileiras, e de modo mais específico nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 53 e seguintes do Estatuto da Criança e do Adolescente, nas disposições do Plano Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

O segundo enfoque compreende o sujeito – crianças e adolescentes – como ser uno e integral que precisa evoluir num processo de educação.

O terceiro enfoque defende a ampla articulação entre conhecimentos e disciplinas numa visão mais abrangente ou global.

O último enfoque contempla a participação em ações comunitárias e a vivência dentro da rede de projetos sociais na comunidade.

A perspectiva de educação integral como “holismo” ou “holística” também aparece em algumas pesquisas acadêmicas, tendo sido objeto de estudo dos pesquisadores Rafael Yus, J. Miller, J. P. Miller, Ron Miller, dentre outros e será tratada de forma pormenorizada após uma breve revisão histórica da educação integral.

Na antiguidade, a Paidéia grega consubstanciaria um ideal de formação humana mais completa. Seria o germe do que mais tarde se chamaria educação integral. Para os gregos a educação englobaria todas as exigências do ser humano: ideais, físicas e espirituais (JAEGER, 2001, p. 335 *apud* COELHO, 2009, p. 85).

No século XVIII, com a Revolução Francesa e a criação da escola pública, surge uma grande discussão sobre a concepção de educação integral, com enfoque nos aspectos físico, moral e intelectual (BOTO, 1996, p. 159 *apud* COELHO, 2009, p. 86).

Gabriel e Cavaliere (*apud* MOLL, 2012, p. 281) noticiam que os anarquistas europeus realizaram diversos experimentos nos séculos XIX e XX, denominados de “educação integral”, assim como nas escolas de Kibutzim - nos primórdios do Estado de Israel - no século XX. Da mesma forma, na década de 1980, a França implantou semelhantes iniciativas através do seu governo socialista.

Canelada (2011, p. 32) cita exemplos de instituições e países que desenvolveram algumas perspectivas de educação integral: nos Estados Unidos a “escola universitária”; na Itália as “casas das crianças”; na Inglaterra as “escolas de vida completa”; na Alemanha as “comunidades escolares livres” e os “lares de educação no campo”; na Suíça a “casa dos pequenos”; na Bélgica a “escola para a vida”.

No Brasil, século XX, coexistiam inúmeros movimentos discutindo educação integral. Destaque para a Igreja Católica que defendia a concepção de educação integral composta por atividades físicas, intelectuais, artísticas e ético-religiosas. O movimento integralista tendo a frente Plínio Salgado e Leopoldo Aires

defendia a educação integral composta pelos aspectos físico, intelectual, cívico e espiritual (CAVALARI, 1999, p. 46 *apud* COELHO, 2009, p. 88).

Canelada (2011, p. 32) afirma que a “educação integral surgiu no meio de práticas anarquistas e integralistas decorrentes das décadas de 1920 e 1930”.

Em 1932 foi publicado o primeiro Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que permitiu a inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 1934. Na década de 50, Anísio Teixeira lança as primeiras tentativas de um sistema público com jornada em tempo integral. As duas experiências mais conhecidas desta época são: “Escola classe” e “Escola Parque na Bahia”. Em 1956 na cidade de São Paulo foi fundada a primeira escola Waldorf trazida por imigrantes alemães.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962. Apenas nos anos de 1980 e 1990 foram criados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, cujo projeto serviu de base para a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC. Em São Paulo, tentou-se através de convênios entre o governo estadual e as prefeituras a implantação de um projeto de formação integral denominado PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança.

Nos anos de 2000 a 2004 a cidade de São Paulo institui os Centros Educacionais Unificados – CEUs. Entre os anos de 2004 a 2006 o Ministério da Educação iniciou o financiamento de ações educativas em tempo integral em vários municípios brasileiros, tais como Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ, dentre outros.

Visando a implantação da educação integral em todo o território nacional, o governo federal lança em 2007 o Programa “Mais Educação”, que possui três importantes cadernos:

O primeiro caderno ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional [...]. O segundo caderno apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional [...]. O terceiro caderno sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras (BRASIL, 2009, p. 6-7).

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral (GUARÁ, 2006, p. 15).

Em que pese existirem pesquisadores defendendo que é quase impossível pensar educação integral sem pressupor um tempo ampliado, seja este utilizado dentro da instituição formal educativa ou fora dela (COELHO, 2009, p. 90), fica-se com a posição daqueles que pensam diversamente, isto é, nas palavras de Coelho (idem, p. 94):

Para outros, a necessidade de ampliação do tempo não é correlata à realização de atividades que construam a educação integral. Esses estudiosos acreditam que a intensidade educativa independe da extensão do tempo na escola ou fora dela, ou seja, os acontecimentos, os eventos educativos, precisam ser significativos o bastante para construir, tão-somente, a relação educação integral e tempo.

Partindo da constatação de Yus (2002, p. 15) que “não existe uma definição universalmente aceita sobre a educação holística”, aparentemente é mais fácil e seguro iniciar uma compreensão de algo pelo seu significado etimológico. Alguns poderiam simplesmente dizer que seria um tipo de educação que envolve tudo, o que por si só não diz nada. Por isto, é o próprio Yus (2002, p. 15) que ensina:

Tudo que está relacionado com o holismo vem do grego *holon*, que faz referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes.

O cuidado que todos devem ter, é quanto ao fato de não ser radical mesmo dentro desta concepção que se contrapõe à visão reducionista. Assim, não se pode simplesmente achar que bastará ressaltar a visão espiritualista nas coisas ou uma visão material que admite a existência de um “todo” formado por partes, pois estará sendo tão reducionista, compartimentalizador e fragmentário quanto todos aqueles que defendem o paradigma newtoniano-cartesiano.

A importância e urgência de uma educação mais abrangente e que toque outras dimensões que não só a cognitiva, foi assim expressa por Yus Ramos (2001, *apud* Yus, 2002, p. VIII):

[...] não nos causa estranheza que a ideia de educação integral, trabalhada pelas leis educacionais, seja exclusivamente a de conhecimentos, habilidades e valores morais, deixando de lado outras potencialidades, talvez mais determinantes, como as emoções e a espiritualidade, possivelmente por uma equivocada contradição entre laicismo e espiritualidade.

Para o canadense J. P. Miller (1996 *apud* Yus 2002, p. 16), a educação holística está baseada no princípio de interconexão. Deste modo, procura desenvolver visões do ensino e da aprendizagem que estimulem as conexões entre as disciplinas e entre aprendizes por várias formas de comunidades. Também procura um equilíbrio dinâmico em situações de aprendizagem, entre elementos, tais como o conteúdo e o processo, a aprendizagem e a avaliação, e o pensamento analítico e o criativo. Por último, a educação holística é inclusiva, no sentido de adicionar um amplo leque de tipos de estudantes e uma diversidade de visões de aprendizagem, procurando atender as diversas necessidades do aprendiz.

Esse conceito de educação holística proposto por J. P. Miller é restringido a uma modalidade de proposta pedagógica, tendo sofrido severas críticas por parte de Ron Miller (1997 *apud* Yus, 2002, p. 17), e este afirma que “a educação holística não é nenhuma técnica ou currículo”. Por outro lado, a *American Society for Curriculum Development* e o *Institute of Education of Ontario Institute for Studies in Education* da Universidade de Toronto utilizam o conceito proposto por J. P. Miller.

Yus Ramos (1998 *apud* Rafael Yus, 2002, p. 17) diz que “para equilibrar os currículos e encontrar alguma coerência, articulou-se a transversalidade”. Porém, Yus (2002, p. VIII) analisando detidamente a questão da transversalidade afirma que:

[...] pode parecer que com a transversalidade conseguiríamos a ambiciosa meta da educação integral. No entanto, apesar dos temas transversais serem um meio idôneo para impulsionar a educação integral, corre-se o risco de enfocá-los de uma perspectiva excessivamente racionalista, o que suporia ignorar as outras potencialidades da pessoa, sejam elas emocionais, artísticas ou espirituais [...]

Segundo Yus (2002, p. 16), com a continuidade dos estudos acerca do termo educação holística, este teria sido proposto pelo americano Ron Miller (1997), designando o trabalho de liberais, de humanistas e de românticos, que erguiam a

bandeira de que a “personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação”.

Uma característica que Yus (2002, p. IX) chama a atenção é que a educação holística é inclusiva, procura abranger diversas dimensões do ser humano, o que fica comprovado na seguinte afirmação:

A educação integral deve dar atenção a todas as potencialidades humanas, já que possuem diversos graus de desenvolvimento em cada estudante, conforme demonstra a já aceita teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1999) e outras “inteligências” que vêm se destacando nos últimos anos, como a inteligência emocional ou a inteligência espiritual, assim como os estilos cognitivos, as capacidades intuitivas, artísticas, criativas, etc.

Ron Miller (1997 *apud* Yus, 2002, p.13) noticia que a tradição holística, em que pese ter suas raízes em filósofos e pedagogos do século XVIII, adquiriu recentemente um corpo mais consistente e unificado, a ponto de ser vista como um novo paradigma educacional. Yus (2002, p. 17) diz que “para esse autor, a educação holística alimenta o desenvolvimento da pessoa em sua globalidade”.

Gabriel e Cavaliere (2012, p. 280) ao tratarem do programa “Mais Educação” do Governo Federal brasileiro, com ênfase no currículo integrado, destacam uma afirmação de Jaeger nos seguintes termos:

Em geral, educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. Uma das utilizações do conceito se faz conforme a ideia grega de Paidéia, que significa a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010).

Ao tratar da história da educação integral, Coelho (2009, p. 83) registra que na educação brasileira o tema é “recorrente”. Porém, afirma que “[...] Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se faz presente de forma espasmódica [...]”. Após citar alguns exemplos de iniciativas e discorrer acerca da evolução histórica, esta pesquisadora sintetiza:

[...] podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.

A partir das diversas tentativas de conceituar Educação Integral numa perspectiva holística, conforme traçado pormenorizadamente no item anterior, nasce a necessidade de elucidar as características ou elementos formadores a fim de facilitar e apoiar os objetivos da pesquisa.

2.3 Elementos caracterizadores de uma Educação Integral

Neste trabalho, assume-se a perspectiva holística defendida por Yus (2002) que contempla as características de uma educação integral. Assim, apontar-se-á seus principais elementos caracterizadores iniciando pela concepção de J.P. Miller (1996 *apud* YUS, 2002, p. 14-15) ao indicar que o centro de atenção da educação holística está em todos os tipos de relações:

Relações entre pensamento linear e intuição (exemplo, utilização de metáfora e visualização), *entre mente e corpo* (exemplo, pelo movimento, pela dança, pela dramatização e pelos exercícios de concentração e de relaxamento), *entre domínios de conhecimento* (exemplo, as abordagens interdisciplinares do pensamento e as centradas no tema, na linguagem global, etc), *entre o eu e a comunidade* (exemplo, habilidades interpessoais, de serviço comunitário e de ação social) e, *entre o eu e o Eu* (exemplo, busca a parte mais profunda através da dança, música, poesia, pintura, drama, mitologia).

Para a *Holistic Education Network of Tasmania (HENT)* (*apud* YUS, 2002, p. 18-19), a educação holística pode ser caracterizada da seguinte maneira:

1. Está relacionada com o crescimento de todas as potencialidades da pessoa;
2. É uma questão de compreensão e significado: dá condições para que se compreendam os contextos que determina e dão significado à vida;
3. Reconhece o potencial inato de todo aluno para um pensamento inteligente, criativo e sistêmico;
4. Reconhece que todo conhecimento é criado a partir de um contexto cultural e que os "fatos", raras vezes, são algo mais do que pontos de vista

compartilhados; 5. valoriza o conhecimento espiritual entendido como conexão de toda vida, respeitando a diversidade na unidade.

Notícia Yus (2002, p. 20) que em junho de 1990, ocorreu a Oitava Conferência Internacional de Educadores Holísticos na cidade de Chicago, originando-se dela a Declaração de Chicago, tida como o principal marco da educação holística no planeta, cujo texto deixa ressaltar alguns aspectos importantes tais como:

A perspectiva holística é o reconhecimento de que a vida neste planeta está interligada de incontáveis, profundas e sutis maneiras. A visão da Terra, suspensa sozinha no véu negro do espaço, revela a importância de uma perspectiva global voltada para realidades sociais e educativas. A educação deve nutrir-se da comunidade humana de todo o planeta. [...]. O holismo procura ampliar a maneira como nos vemos e a relação que temos com o mundo, exaltando nossos potenciais humanos inatos: o intuitivo, o emotivo, o físico, o imaginativo e o criativo, assim como o racional, o lógico e o verbal.

Ainda como fruto dessa Conferência, foi fundada a *Global Alliance for Transforming Education* (GATE), que elaborou o documento intitulado *Educação 2000: uma perspectiva holística*, onde constam os dez princípios que atualmente servem de referência a todos os educadores holísticos do mundo:

Princípio I: educar para o desenvolvimento humano; Princípio II: respeitar os alunos como indivíduos; Princípio III: o papel central da experiência; Princípio IV: educação holística; Princípio V: o novo papel dos educadores; Princípio VI: liberdade de escolha; Princípio VII: educar para uma democracia participativa; Princípio VIII: educar para uma cidadania global; Princípio IX: educar para a alfabetização da Terra; Princípio X: espiritualidade e educação.

A Educação holística tem por finalidade restabelecer as conexões de todas as esferas da vida (POVALUK, 2011, p. 7242). Esta afirmação está de acordo com os ensinamentos de Yus:

A educação holística não se centra na determinação de quais fatos ou habilidades os adultos deveriam ensinar as crianças, mas na criação de uma comunidade de aprendizagem que estimule o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo da pessoa humana. Ela é nutridora de pessoas saudáveis, completas e curiosas, que podem aprender qualquer coisa que precisem e em qualquer contexto (YUS, 2002, p. 17).

Yus (2002, p. 21 a 25) revela importantes elementos constitutivos de uma educação holística ou integral a partir dos estudos que empreende acerca dos inúmeros conceitos existentes, sendo extremamente pertinente e esclarecedor destacá-los abaixo:

1. *Globalidade da pessoa*. A pessoa não é apenas “mente”, mas também é corpo e espírito, e estes são elementos que estão estreitamente relacionados com um todo. Está interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual. 2. *Espiritualidade*. Estado de conexão de toda a vida, de experiência do ser, de sensibilidade e compaixão, de diversão e esperança, de sentido de reverência e de contemplação diante dos mistérios do universo, assim como do significado e do sentido da vida. 3. *Inter-relações*. Todos os seres animados e inanimados estão interligados e unificados. 4. *Equilíbrio*. Afasta o dualismo e busca conciliar as diversas verdades. 5. *Cooperação*. Privilegia decisões coletivas. 6. *Inclusão*. Respeito à igualdade. 7. *Experiência*. Educação não é uma preparação para a vida, ela “é” a vida. 8. *Contextualização*. A educação se dá em um contexto histórico e cultural.

Yus (2002, p. VIII) afirma de forma enfática que “O que precisamos é de uma mudança de paradigma”. Mudar de paradigma na educação segundo Trevisol (2008, p. 104) “é passar de um conceito de educação informativo-racional para aquele formativo-integral”. Busca-se recuperar a totalidade da pessoa, e uma das maiores dificuldades é a superação da visão fragmentada surgida em nome de uma racionalidade científica.

A escola, de forma ampla, está totalmente dividida em disciplinas isoladas, ensina a ter certeza das coisas, a memorização, a repetição mecânica, a não questionar, gera padrões comportamentais preestabelecidos sob pena de punição, limita o educando seja nos movimentos - quando preso a uma cadeira - seja em suas falas e expressões. O professor é o único a transmitir o conhecimento. O aluno tem a obrigação de assimilá-los para sair bem nas provas. Currículo e horário são rígidos e as aulas quase sempre são expositivas. É assim que se compreende educação como instrução.

Influenciados por novas teorias que se somam em um novo paradigma à educação, de saída, é preciso buscar um modo de perceber a globalidade da realidade a ser transformada, com uma metodologia que não reduza todos os aspectos do fenômeno a setores estanques.

Uma ou várias inquietações se mostram presentes: a) Pode haver um ou mais referenciais teóricos com capacidade de nortear a busca de um novo paradigma a educação? b) Em existindo estes referenciais, serão eles capazes de conciliar as grandes verdades e proporcionar um desenvolvimento do homem e do mundo? Tentando encontrar respostas para estas indagações, encontra-se em Ken Wilber um conjunto de possibilidades onde se busca a superação das visões separatistas, com respeito aos pontos fortes e limites de cada época, e um modelo pós-metafísico capaz de abraçar a ciência, a arte e a ética numa estrutura de todos os quadrantes e todos os níveis.

A TEORIA INTEGRAL DE KEN WILBER E A EDUCAÇÃO

É um novo dia, um novo alvorecer, um novo homem e uma nova mulher. O novo ser humano, assim como o novo mundo, é integral.

Ken Wilber (2007, p. 7)

3.1 Uma breve apresentação do autor e suas obras

Em 31 de janeiro de 1949 nasce na cidade de Oklahoma, nos Estados Unidos da América, Kennet Earl Wilber Júnior. Sua vida escolar teve um desenvolvimento natural. Durante o *middle* e o *high school*, Wilber foi um aluno exemplar e apresentava desempenho acima da média, tanto que foi apelidado pelos amigos de *The Brain* (O Cérebro). Como presidente de turma e membro do corpo de alunos, ele participou de inúmeras atividades extraclasse, principalmente as esportivas. Vê-se que Wilber não configurava a caricatura norte americana de um *nerd* (jovem intelectual tímido e recluso).

Desse período inicial de sua vida pouco se pode apreender acerca das questões espirituais, a qual se tornaria a base de seus estudos futuros. Sua juventude transparece o retrato de um jovem estudante com enorme interesse pelas ciências:

[...] minha verdadeira paixão, meu *daemon* interior, era a ciência. Formei um *self* construído na lógica, estruturado pela física e movido pela química. Fui precocemente bem sucedido nesse mundo, ganhando numerosos prêmios e menções honrosas; entrei para a faculdade com a idéia de manter esse sucesso e extrapolá-lo para o destino de uma vida. Minha juventude mental era idílio com a precisão e a exatidão, uma fortaleza do claro e do evidente (WILBER, 1982, p. 1).

Ao completar 18 anos de idade, Wilber ingressa na Universidade de Duke, no estado da Carolina do Norte, para cursar medicina. Entretanto, logo nos primeiros anos perde o interesse pelas ciências médicas, e solicita transferência a Universidade de Nebraska para cursar bioquímica. Concluiu a graduação, fez mestrado e iniciou um doutorado na área quando compreendeu que não seria de “dentro da” e “para a” ciência que deveria devotar o sentido de sua vida. É que o conhecimento tradicional da ciência não correspondia àquilo que Wilber realmente buscava e desejava saber.

Foi com a desesperança com a ciência tradicional, que Wilber buscou nos textos filosóficos e religiosos orientais um sentido maior a sua vida. O grande momento de transformação na vida do jovem Wilber viria com a leitura do texto milenar de Tao-Te-Ching *O caminho do meio*, atribuído ao sábio chinês Lao-Tsé. Tornou-se um praticante do *Zen budismo* e descobriu-se encantado pelos conceitos claros que iam além do racional. É deste ponto que nasce o pensador e filósofo da consciência, que busca o “indizível”, o “Espírito”, a “Essência Secreta” e o “Mistério”.

O próprio Wilber (1982, prefácio) sugeriu a organização de seu pensamento em fases apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Fases de Ken Wilber

FASES	PERÍODO	DESCRIÇÃO	LIVROS
FASE I ou “O espectro da consciência”	1973 a 1979	Denominada por ele mesmo de “romântica”. Esta fase reivindicava um espectro da consciência capaz de abarcar do subconsciente ao self-consciente e deste ao superconsciente.	<i>The Spectrum of Consciousness</i> (1977) e sua versão considerada mais acessível <i>No Boundary: Eastern and Western approaches to Personal Growth</i> (1979).
FASE II ou “A Revolução da Evolução”	1980 a 1982	foi uma fase mais evolucionária ou desenvolvimentista, com o espectro da consciência se desdobrando em níveis e estágios de desenvolvimento.	<i>The Atman Project: A transpersonal View of Human Development</i> (1980), <i>Up from Eden: A transpersonal View of Human Evolution</i> (1981), <i>A Sociable God: Toward a new Understanding of Religion</i> (1982) e

			<i>Holographic Paradigm and Other Paradoxes: Exploring the Leading Edge of Science</i> (1982).
FASE III ou “A visão integral: Self, Níveis ou Linhas”	1983 a 1987	foram acrescentadas linhas para os diferentes níveis de desenvolvimento (cognitiva, conativa, afetiva, moral, psicológica, espiritual, etc.) originando de forma relativamente independente através dos níveis básicos de todo o espectro da consciência. É uma fase transitória entre o <i>pré/trans</i> e a emergência do modelo dos <i>quatro quadrantes do Kosmos</i> .	<i>Eye to Eye: The Quest for the New Paradigm</i> (1983), <i>Transformations of Consciousness: Conventional and Contemplative Perspectives on Development</i> (1987), <i>Spiritual Choices: The Problems of Recognizing Authentic Paths to Inner Transformation</i> (1986) e <i>Grace and Grit: Spirituality and Healing in the Life and Death of Treya Killam Wilber</i> (1991). De 1987 a 1991 praticamente não publica devido a questões pessoais – em especial a grave doença de sua esposa falecida em 1989.
FASE IV ou “Quatro Quadrantes & Crítica Pós-moderna	1995 a 2001	nesta fase, verifica-se que houve a inserção dos quatro quadrantes, englobando as dimensões subjetiva (intencional), objetiva (comportamental), intersubjetiva (cultural) e interobjetiva (social).	<i>Sex, Ecology and Spirituality: The Spirit of Evolution</i> (1995), <i>A Brief History of Everything</i> (1996), <i>The Eye of the Spirit: An Integral Vision for a World Gone Slightly Mad</i> (1997), <i>The marriage of Sense and Soul: Integrating Science and Religion</i> (1998), <i>One Taste: Daily Reflections on Integral Spirituality</i> (1999), <i>Integral Psychology:</i>

			<i>Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy</i> (2000), <i>A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality</i> (2000), <i>The Collected Works of Ken Wilber, Volumes I-VIII</i> (2000), <i>Integral Psychology</i> (2000).
FASE V ou “Abordagem Integral AQAL (All-Quadrants-All-Levels)”	2001 até a presente data	nesta fase, percebe-se uma maior ênfase na aplicação pragmática da metodologia integral em diversos campos.	<i>Boomeritis: A Novel that Will Set You Free</i> (2002), <i>The Simple Feeling of Being</i> (2004), <i>Integral Spirituality</i> (2006) e <i>The integral vision</i> (2007).

Fonte: Wilber (1982, prefácio)

Segundo Rothberg e Kelly (2005, p. 21), Ken Wilber é provavelmente o mais proeminente teórico contemporâneo no campo dos estudos transpessoais, tendo se destacado pela sua produção prolífera, pelas aspirações multidisciplinares, pan-culturais, sistemáticas, integrativas, visionárias e eruditas e pelo poderoso impacto da sua obra sobre muitos leitores.

3.2 Ken Wilber em busca de entender o ser humano

Pelas obras citadas, percebe-se que Wilber vem, ao longo de anos, desenvolvendo estudos sobre o ser humano. Atualmente, é um autor que está em plena atividade de pesquisas. Por isso é preciso conhecer sua visão integral, bem como a riqueza de seu pensamento.

Prontamente, é possível afirmar que, para Wilber, o ser humano está submetido a um processo de desenvolvimento, e isso está diretamente ligado ao papel da Educação. Ocorre que ele não partiu, a princípio, deste entendimento, foi preciso mais de quarenta anos de formulações e reformulações de sua visão de mundo e do humano, que ainda não acabou.

Pode-se, num esforço de síntese, distinguir alguns momentos importantes desse processo de maturação do pensamento deste autor. Levando em consideração as obras e fases supra mencionadas, destacar-se-á o que caracterizou o pensamento do autor acerca do desenvolvimento da consciência até chegar no modelo integral.

Inicialmente, Wilber tinha uma visão metafórica da consciência humana em forma de espectro eletromagnético, isto é, para ele a consciência humana pode se manifestar em diferentes estados, faixas ou níveis vibratórios. Por conta de sua própria visão metodológica, já que imprimia uma abordagem mais metafísica, ainda não compreendia como se dava a sucessão destes estados da consciência. Entretanto, tratar desta forma o fenômeno foi extremamente importante.

Vale destacar que esta ideia inicial já demonstrou uma ordem, uma certa lógica, tornando possível integrar várias escolas da psicoterapia ocidental e oriental. O ser humano poderia estar em diferentes estados de consciência, e havia pelo menos duas formas de conhecer a realidade: pelo conhecimento sensível e racional, uma forma dualística; e pelo conhecimento contemplativo, uma forma unitiva. Tudo isso poderia ser verificado por meio das mudanças na identidade pessoal.

É o próprio Wilber (2007, p. 44) que afirma: “[...] a nossa identidade pessoal está intimamente relacionada com o nível de consciência desde o qual e no qual operamos”. Isto tem uma relação direta com o aprendizado, o que fica claro quando o mesmo autor arremata: “Por conseguinte, a mudança em nosso modo de conhecer acarreta mudança em nosso sentido básico de identidade”. Assim, utilizando um modo de conhecer dualístico, estar-se-ia separando o sujeito do objeto, isto é, separando-o do Todo do qual faz parte. Entretanto, utilizando o modo unitivo de conhecer, percebe-se que a humanidade está integrada ao Todo. Nesta visão estrutural da consciência, há pelo menos dois níveis básicos: o pessoal e o transpessoal.

O esforço de Wilber, neste primeiro momento, era mostrar que os diversos pensamentos ocidentais e orientais não se contradiziam, mas se complementavam, principalmente quando compreendidos dentro do nível de consciência a que tratava. E foi assim que o autor se expressou:

Evidentemente, qualquer livro que se proponha a ser uma síntese das psicoterapias do Oriente e Ocidente falhará lamentavelmente na tentativa de mostrar-se à altura de sua pretensão. Só posso dizer que o que segue nada mais é do que o esforço mais breve, o esqueleto mais despojado desse incrível espectro a que chamamos de consciência (WILBER, 2007, p. 12).

Com a evolução de seus estudos e o desejo de compreender a dinâmica e o desenvolvimento dos estados ou níveis da consciência do ser humano, uma vez que já não bastava saber que a consciência tem diferentes estados ou níveis, Wilber entra em outra fase de seu pensamento. Nas palavras do próprio autor (1997, p. 10-11), resume-se esta passagem para a nova fase:

Por essa época, houve uma virtual explosão de várias “cartografias da consciência”: a pesquisa de Grof com psicodélicos vinha sendo cada vez mais aceita como um trabalho legítimo e não como um produto de “alucinações com ácido”; o trabalho de Maslow sobre a hierarquia das necessidades estava sendo rapidamente entendido; Huston Smith (1979) apresentou um estudo definitivo demonstrando de uma vez por todas que o cerne das grandes religiões do mundo era uma hierarquia de consciência; e também havia Green e Green, Tiler, Goleman, Tart, Houston e Masters, Battista, Welwood, Metzner e meu próprio trabalho sobre o espectro – o ponto mais notável era que todas essas cartografias se mostravam essencialmente semelhantes.

Mas o que faltava em todas elas era uma tentativa sustentável de estudar e descrever a dinâmica e o desenvolvimento dessas várias estruturas ou níveis de consciência. Até onde foram, as cartografias eram boas; simplesmente faltava a elas sensibilidade desenvolvimentista. Esta era exatamente a crítica de Hegel e Kant: as estruturas de consciência não são simplesmente dadas no início; elas somente podem ser concebidas como algo que se desenvolveu. Foi este desenvolvimento que direcionei minha atenção.

Nesta fase das pesquisas Wilber adotou uma abordagem fenomenológica e ele chegou a conclusão de que a consciência humana se desenvolve por meio de um processo dinâmico e hierarquizado de estágios. Para ele, o desenvolvimento humano vai do pré-pessoal (pré-consciente), passando pelo pessoal (consciente) até o transpessoal (supraconsciente). Esse movimento se daria pela transcendência e inclusão, isto é, cada estágio mais elevado é fruto da superação e integração de todos os anteriores. Essa concepção de Wilber tem fundamento na noção da Grande Cadeia do Ser já explicitada no primeiro capítulo.

A partir de estudos, na área da antropologia, tendo a compreensão do desenvolvimento dos átomos e passando pelas formas de vida mineral e vegetal até atingir a espécie humana, Wilber conclui que no processo de desenvolvimento da consciência não há regressão ou involução, o que justificou, mais uma vez, o movimento de transcendência e inclusão. Segundo o autor (1997, p. 16),

[...] esta é a noção de “individualidade composta” apresentada em Eden; o indivíduo não é uma unidade isolada; ao contrário, é composto por todos os estágios precedentes de evolução/desenvolvimento, estágios que agora fazem parte da sua individualidade composta e que expressam suas necessidades, e reproduzem suas próprias existências, por meio de trocas com os correspondentes níveis do ambiente. Em outras palavras, cada nível transcende, mas inclui seus predecessores de um modo holístico, em forma de ninho: desenvolvimento que é envelopamento.

Estando diante do modelo de transcendência e inclusão e partindo da ideia de que o ser humano se encontra em processo de desenvolvimento, Wilber busca estudar os meios de transição de um nível de consciência a outro. Ao estudar os meios de transição, acaba descobrindo que neste processo de crescimento pode haver bloqueios ou patologias. Para ele o ser humano teria estruturas básicas de consciência e estruturas de transições. Verifica-se isto nas palavras do próprio Wilber (1999, p. 256):

[...] poderíamos dizer que as estruturas básicas são estágios de desenvolvimento que nunca crescem, enquanto as estruturas de transição são estágios em processo de crescimento. Os primeiros permanecem como estruturas, os últimos são estruturas que funcionam como estágios. Ambos, enfim, apresentam atributos próprios das estruturas e dos estágios, mas sua importância relativa é, em cada caso, diferente.

Wilber compara a Grande Cadeia do Ser a uma espécie de escada, sendo as estruturas básicas representadas pelos degraus, e à medida que o “eu” sobe os degraus, vai adquirindo perspectivas diferentes da realidade, surgindo novas necessidades, a moralidade se altera, etc. Estas alterações são o que o autor chama de estruturas de transições. Caso não se consiga assimilar estas alterações, podem aparecer as patologias. É assim que o pesquisador (1999, p. 29) ensina:

Os teóricos das relações de objeto, como Gunrrip (1971), falam de patologia como “metabolismo malsucedido” – o self não consegue digerir e assimilar experiências passadas significativas, e elas permanecem alojadas como um pedaço de carne não-digerida, no sistema do sef, gerando indigestão psicológica (patologia). [...]

Segundo Rothberg e Kelly (2005, p. 24), a ideia âmago (ou intuição) de Wilber é a seguinte: há um profundo impulso nos seres humanos, bem como em toda a vida e até mesmo na matéria, que evolui rumo ao que ele normalmente chama de “espírito”. Toda evolução em qualquer tempo, seja física, biológica ou cultural, seja individual ou coletiva, segue esse movimento. O termo final de toda a evolução é a autopercepção do espírito em uma experiência mística não-dual.

Nesta mesma obra, Stanley Krippner (*apud* ROTHBERG e KELLY, 2005, p. 9), diz o que Wilber compreende como “Espírito”, sendo a força animadora e unificadora e a inteligência do Universo que os seres humanos podem conhecer de muitas formas, como por exemplo, ou pelo amor - reconhecimento àquilo que é comum em nós e no outro - ou por experiência mística.

Com a continuidade de suas pesquisas e partindo da ideia base de que a Grande Cadeia do Ser evolui tanto de forma individual como coletiva, Wilber avança, mais uma vez, agora a um estágio de compreensão da consciência numa visão integral.

Fruto de um longo percurso de leituras, pesquisas, anotações e comparações, em busca de desvendar o desenvolvimento da consciência, Ken Wilber oferece à humanidade uma meta-teoria abrangente e inclusiva, que não desvaloriza nenhuma concepção de pensamento científico, de ser humano ou mesmo do universo. Com seus estudos acerca da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade, possibilita entender por que a fragmentação não permite um entendimento mais integral do ser humano, bem como de seu desenvolvimento no sentido de uma formação humana.

Para compreender o ser humano e seu processo de desenvolvimento, é necessário um modelo, e, para tal, buscar-se-á utilizar o modelo integral da consciência de Ken Wilber, que possui profundas implicações na Educação. Este modelo é constituído pela abordagem “todos os quadrantes, todos os níveis”, expressando a multidimensionalidade do ser humano.

Este autor busca uma Teoria do Todo, isto é, visa relacionar verdades parciais a uma compreensão mais integral. Atualmente, Wilber (2000a, p. 51) trata a consciência como uma holarquia, da seguinte forma:

[...] pode-se entender como holarquia uma hierarquia natural organizada em uma ordem de totalidade crescente (como por exemplo, a que vai das partículas até os átomos, as células aos organismos, ou que vai das letras às palavras, às frases e aos parágrafos), onde a totalidade de um determinado nível da hierarquia forma parte da totalidade própria do nível seguinte [...]

A Grande Cadeia do Ser é o núcleo central da Filosofia Perene¹. De acordo com esta, a realidade se manifesta em diferentes graus, níveis ou dimensões, que vão desde os mais baixos, mais densos e menos conscientes (matéria), até os mais altos, mais sutis e mais conscientes (espírito). O entendimento geral aqui, é que o ser humano pode crescer e se desenvolver hierarquia acima.

É preciso deixar claro, no entanto, que o significado da palavra hierarquia não deve ser entendido como algo que tem poder sobre outro, e sim como uma sequência, uma ordem nos acontecimentos. Wilber (1997, p. 47) diz que “hierarquia, então, é apenas uma ordem de hólons crescentes, representando um aumento de integralidade e da capacidade de integração”. E acrescenta que hólón, é “algo que, sendo um todo num contexto, é parte de um todo mais amplo em outro”. É assim que este autor vai abordar a consciência como uma holarquia, isto é, uma hierarquia natural composto de hólons.

Ocorre que, ao desejar uma teoria realmente holística e tentar estudar as hierarquias, Wilber constatou que havia diferenças entre as presentes em múltiplas experiências. Após três anos de estudos intensos, percebeu que as diferentes hierarquias se referiam a quatro grandes grupos de abordagens. A seguir, verificar-se-á, nas palavras do próprio Wilber (2006, p. 55), como ele solucionou este problema:

Para estudar esse problema, pesquisei exaustivamente algumas centenas de hierarquias; entre elas a teoria de sistemas, as ciências ecológicas, a cabala, a psicologia desenvolvimentista, o budismo

¹ Filosofia Perene é uma visão de mundo que aparece em todas as culturas e épocas com características muito semelhantes. (WILBER, 1997, p. 46)

iogachara, o desenvolvimento moral, a evolução biológica, o hinduísmo vedanta, o neoconfucionismo, a evolução cósmica e estelar, hwa yen, o corpus neoplatônico e toda uma gama de ninhos pré-modernos, modernos e pós-modernos. Depois de relacionar essas centenas de hierarquias, tentei agrupá-las de diversas formas e notei que, sem exceção, elas se enquadravam em um entre quatro tipos principais.

Uma das grandes contribuições deste autor, é que a abordagem “todos os quadrantes, todos os níveis” possibilitou a superação dos limites apresentados pela Grande Cadeia do Ser, que privilegiava a dimensão espiritual do ser humano em detrimento de outras. Um aspecto desta contribuição é a observação feita por dois ângulos: um horizontal, que são as dimensões; e outro vertical, que são os níveis. Das milhares de tentativas de abordar o ser humano, Wilber verifica que há duas dimensões - a interior e a exterior - que podem ser subdivididas em individual e coletiva, o que forma os Quatro Quadrantes do Kosmos. Assim se manifesta o autor:

Com relação aos quatro quadrantes, nada existe de mágico a respeito do número quatro; eu certamente não o estou divinizando. Os quatro quadrantes são simplesmente os resultados de algumas das distinções mais simples que a realidade parece fazer: dentro e fora e singular e plural. Mas existem numerosas, talvez infinitas, outras dimensões que também são importantes. A única razão pela qual as pessoas reconhecem que os quatro quadrantes são úteis é que a planura nem sequer reconhece essas dimensões simples e, desse modo, em comparação com o mundo do homem unidimensional, os quatro quadrantes são de fato complexos (WILBER, 2000, p. 253).

Ao observar o ser humano, vê-se que ele está transitando nestas quatro dimensões. Concomitantemente, ele vive tanto sua dimensão interior quanto a exterior de forma individual ou coletiva. Mas são nos níveis que ocorrem cada dimensão, podendo o ser experienciar a arte, a ciência ou a ética. Segundo Wilber (2000, p. 254):

Os quatro quadrantes (ou simplesmente os Três Grandes) são realidades que estão incorporadas até mesmo na linguagem comum, que reconhece perspectivas de primeira pessoa (eu), de segunda pessoa (nós) e de terceira pessoa (isto). Por essa razão, por exemplo, as pessoas entendem, com naturalidade e facilidade, a diferença entre arte, ética e ciência – e a necessidade de incluir os três em qualquer abordagem equilibrada do mundo.

Outra grande contribuição deste pensador foi a ampliação dos níveis de consciência em face do detalhamento apresentado pela Grande Cadeia do Ser que nos fala de mente, corpo, alma e espírito. Wilber (2000) elabora uma visão ampliada que inclui, pelo menos, a matéria, o corpo, a mente, a alma (psíquico e sutil) e o espírito (causal e não dual).

3.3 Fundamentos gerais da abordagem integral

Como visto acima, o ser humano se apresenta de forma multidimensional. Para empreender uma proposta de educação integral não é possível tratá-lo de modo unidimensional, redutível a uma dimensão, como geralmente tem ocorrido com a ciência em geral, pois esta privilegia um aspecto em detrimento de outro. Como exemplo, têm-se o objetivo em detrimento do subjetivo. Em consequência disto, surge a necessidade de um referencial teórico que dê sustentação a essa abordagem educativa.

A visão integral do ser humano oferece recursos para uma compreensão mais holística de seus diversos campos de experiência. Levando-se em consideração que Ken Wilber busca formular esta visão integral, o que tem como base o seu modelo de desenvolvimento da consciência, chega-se a conclusão de que é importante saber como ocorre a compreensão do todo deste mecanismo para a concepção e execução de programas educacionais.

Ken Wilber aborda a consciência como uma holarquia, e cada nível desta holarquia se manifesta em quatro dimensões ou quadrantes: o individual-subjetivo, o individual-objetivo, o coletivo-subjetivo e o coletivo-objetivo. Para chegar a esta conclusão foi assim que este autor se expressou:

No entanto, quanto mais eu observava as várias holarquias, mais ficava evidente para mim que realmente existiam quatro tipos bem diferentes de holarquias, quatro tipos bem diferentes de sequencias holísticas. Como você diz, eu não acho que isso tenha sido observado antes – talvez porque fosse extremamente simples; de qualquer forma, era novidade para mim. Mas, uma vez que classifiquei todas as holarquias em quatro grupos – e elas instantaneamente se adaptaram naquele ponto -, era óbvio que cada holarquia em cada grupo estava, realmente, lidando com o mesmo

território, mas acima de tudo, tínhamos quatro territórios diferentes (WILBER, 2006, p. 95).

Como fruto desta constatação, Wilber modela um mapa integral das potencialidades humanas. Através deste mapa, ele tenta sistematizar e incluir todas as teorias e verdades do ocidente e do oriente que contribuem para a compreensão do complexo fenômeno humano em suas múltiplas perspectivas e dimensões. A vantagem é a garantia de que se está “tocando todas as bases”, diz este autor (WILBER, 2008, p. 17).

A fim de criar uma infraestrutura para organizar todas as teorias e perspectivas, em analogia aos sistemas operacionais de computadores, e assim superar todas as visões fragmentadas do conhecimento, ele cria um Sistema Operacional Integral (SOI), que é outra denominação para o Mapa Integral.

O SOI serve como base para operacionalizar diversos *softwares* teóricos ajudando a indexar qualquer atividade – desde artes, dança, negócios, psicologia e política até ecologia e espiritualidade (WILBER, 2008, p.19). Isso possibilitará que dentro dos limites de compreensão, possa-se investigar um fenômeno dentro de uma proposta de maior abrangência, inclusão e transcendência, possibilitando que cada campo do conhecimento interaja com os outros. Para Wilber (2008, p. 20) “Na história da humanidade, isso nunca ocorreu antes”.

O método deste autor reúne primeiramente todas as conclusões orientadoras, como se cada campo do conhecimento possuísse verdades incrivelmente importantes para se contar. Em seguida, tenta em um sistema coerente incorporar o maior número dessas verdades e, por fim, desenvolve um novo tipo de teoria crítica pela qual irá problematizar/criticar o aspecto de “parcialidade” das abordagens mais estreitas.

Este Mapa todo-abrangente ou integral se decompõe em cinco elementos essenciais ou chaves que destravam e impulsionam a evolução humana, todos eles disponíveis à consciência/percepção neste exato momento: quadrantes, estados, níveis (estágios), linhas e tipos. Estes elementos são comumente referidos por sua abreviatura em inglês A-Q-A-L (*All quadrants, all levels, all lines, all states, all types*).

Tratar-se-á inicialmente dos ingredientes que são os estados, níveis (estágios), linhas e tipos para finalizar com os quatro quadrantes, dimensões ou territórios, que em síntese, representam quatro perspectivas/lentes/olhares presentes em qualquer situação.

3.3.1 Os Estados de Consciência

Os “Estados de Consciência” um dos elementos básicos do Sistema Operacional Integral, referem-se a realidades subjetivas.

Essas por sua vez, são realidades que já estão sendo vivenciadas a todo tempo e segundo as grandes tradições de sabedoria, a exemplo do misticismo cristão, o hinduísmo Vedanta, o budismo Vajrayana e a cabala judaica, onde há um consenso de que existiriam pelo menos três delas: a Vigília, o Sono profundo e o Sonho (WILBER, 2008, p. 28).

Existem outros estados também: o meditativo, os alterados de consciência (como os induzidos por drogas, esforço intenso, etc.) e uma grande variedade de experiências de pico (êxtase, ouvir boa música, andar na natureza, etc.).

Agora mesmo, as pessoas ao redor, estão em um destes Estados de Consciência. Eles são importantes meios do despertar espiritual e da sabedoria, bastando saber usá-los corretamente. Estes estados costumam propiciar motivação, sentido e impulsos profundos, porém, têm como característica serem temporários, isto é, eles vêm e vão rapidamente.

Ao se utilizar o Sistema Operacional Integral nesta pesquisa, buscou-se, automaticamente, verificar se estas bases foram devidamente abrangidas com essas importantes realidades subjetivas.

3.3.2 Os Níveis (Estágios ou Ondas) de Consciência

São também chamados de ondas de desenvolvimento e representam conquistas efetivas alcançadas em termos de crescimento. As palavras níveis, estágios ou ondas não têm, neste caso, nenhum juízo de valor, nem implicam qualquer forma de exclusão, mas simplesmente indicam que há qualidades emergentes importantes a serem consideradas em qualquer análise.

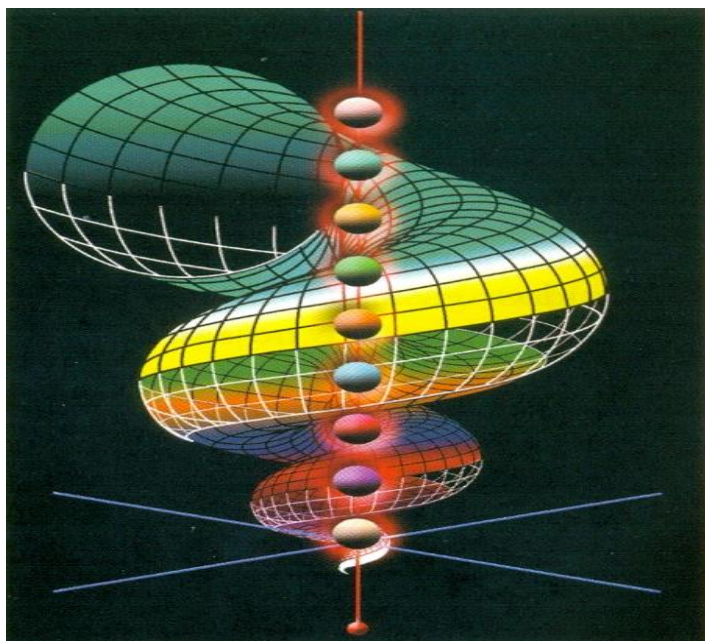
A ideia central é que cada nível representa um estágio de organização e de complexidade, o que pode ser constatado na sequência que envolve os átomos, passando pelas moléculas, células e alcançando até os organismos. Cada onda ou estágio de evolução envolve um nível maior de evolução.

São elementos permanentes, isto é, uma vez que se tenha alcançado um estágio, ele se torna uma aquisição permanente mas precisam ser desenvolvidos, pois são potencialidades. Por exemplo: uma criança que tenha passado pelos estágios de desenvolvimento relacionados à aprendizagem da língua terá sempre acesso permanente à linguagem.

No modelo de Ken Wilber, há uma organização geral em esferas evolutivas que sucessivamente incluem e transcendem a camada anterior. Nas estritas palavras desse cientista tem-se que:

Nesse modo de ver e acompanhar o desenvolvimento e expansão de qualquer fenômeno tudo o que se requer é o entendimento de que, por “estágios”, estamos nos referindo a etapas progressivas e permanentes ao longo do curso evolutivo de sua própria expansão. Quando falamos em estágios de consciência, estágios de energia, estágios de cultura, estágios de realização espiritual, estágios de desenvolvimento moral, etc., estamos nos referindo a esses avanços fundamentais na expansão de seus potenciais mais elevados, profundos e amplos (WILBER, 2008, p. 36).

Figura 3 - Uma concepção artística da Dinâmica em Espiral e seus principais níveis de desenvolvimento de valores. (artistas: Ben Wrigth e Ken Wilber)



Fonte: Wilber, 2007, p.119.

Existem inúmeras formas de se classificar os níveis (estágios ou ondas) de desenvolvimento, mas para efeito desta pesquisa, foram utilizadas três palavras como classificação geral:

Corpo – significando o estágio um, dominado pela realidade física grosseira dos instintos, emoções e impulsos de sobrevivência (o “eu”).

Mente – significando o estágio dois, predominado o compartilhamento de valores comuns, interesses mútuos, ideias e sonhos comuns (o “nós”).

Espírito – significando o estágio três, prevalecendo o entendimento de que todos os seres são uma grande comunidade (o “todos nós”).

3.3.3 As Linhas de Desenvolvimento

São também chamadas de correntes de desenvolvimento, ocorrem nos quatro quadrantes e são relativamente independentes, isto é, podem se desenvolver

com diferentes proporções, dinâmicas e cronogramas. Segundo Wilber (2000, p. 43), essas linhas incluem

[...] a moral, os afetos, a auto-identidade, a psicosexualidade, a cognição, as ideias a respeito do bem, a adoção de papéis, a capacidade sócio-emocional, a criatividade, o altruísmo, as várias linhas que podem ser chamadas de “espirituais” (solicitude, sinceridade, preocupação, fé religiosa, estágios meditativos), a alegria, a competência para se comunicar, os modos de espaço e de tempo, a tomada pela morte, as necessidades, a visão de mundo, a competência lógico-matemática, as habilidades cinestésicas, a identidade sexual e a empatia – para citar algumas das linhas de desenvolvimento mais proeminentes, para as quais temos algumas evidências empíricas.

Há um consenso geral de que cada linha se desenvolve de uma maneira sequencial, holárquica (estágios superiores incorporam estágios anteriores). Cada pessoa pode demonstrar desenvolvimento avançado em determinada área (emocional) e baixo em outra (moral, por exemplo).

Howard Gardner (1994), ao estudar a estrutura da mente, desenvolveu a ideia de inteligências múltiplas, aqui aproveitadas por Wilber (1997, 2000, 2007, 2008), como sendo: a cognitiva, a interpessoal, a moral, a emocional e a estética.

3.3.4 Os Tipos

O próximo elemento do Sistema Operacional Integral é relativamente simples. Trata-se de tipologias, tais como os junguianos, o Eneagrama, Myers-Briggs e assim por diante. Exemplificativamente, pode-se ter tipos masculino e feminino ou tipos básicos de personalidade do Eneagrama (reformador, prestativo, motivador, individualista, legalista, entusiasta, líder, investigador e pacificador). Segundo Wilber (2008, p. 45) “você pode ser qualquer um desses tipos em praticamente qualquer estágio de desenvolvimento”.

O tipo é modalidade “horizontal”, que se diferencia em natureza dos níveis “verticais”. Estes últimos são estágios universais pelos quais os indivíduos passam no curso normal do desenvolvimento. Quanto aos primeiros, nem todos os indivíduos se ajustam necessariamente a uma tipologia em particular.

Para Wilber (2000a, p. 69) “nenhum deles tem a resposta final; mas todos eles têm algo importante para nos dizer”. Ao fazer uso do Sistema Operacional Integral, esta pesquisa verificará todos os aspectos – no ser humano em geral, na organização e na cultura – e certificar-se-á da inclusão tanto do tipo masculino como do feminino buscando ser o mais abrangente e inclusiva possível.

3.4 Os quatro quadrantes do Kosmos

No Mapa Integral, alguns quadrantes/dimensões se referem a realidades subjetivas que existem dentro do sujeito; outros são reportados a realidades objetivas presentes no mundo exterior; e outros ainda a realidades coletivas ou comunitárias compartilhadas com os demais.

De outra forma, o modelo dos Quatro Quadrantes do Kosmos procura descrever as realidades interiores, exteriores, individuais e coletivas, a fim de sistematizar, conceitual e integralmente, todos os diferentes conhecimentos em um único quadro cujos quadrantes são correlacionados e interdependentes. É que para Ken Wilber, a realidade somente poderia ser descrita corretamente partindo da integração dos quatro quadrantes, sendo considerado parcial o olhar de apenas um deles.

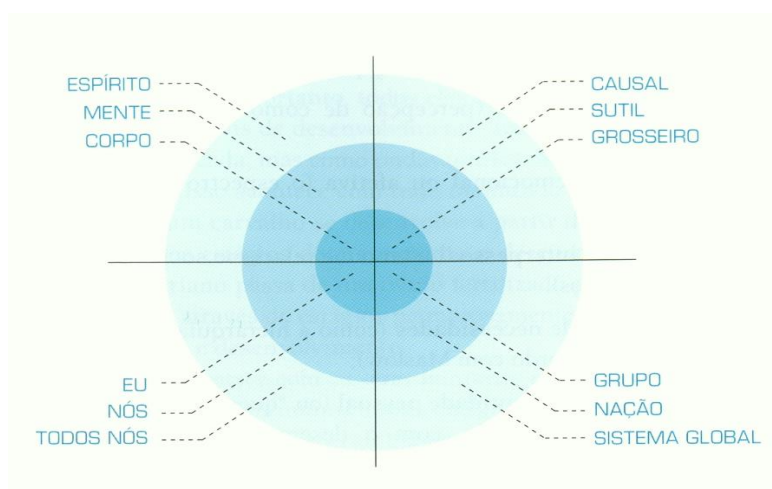
Para se referir a estas dimensões, Wilber (2008, p. 66) percebeu que em todos os idiomas existem pronomes de primeira, segunda e terceira pessoas. A perspectiva da primeira pessoa se à “pessoa que está falando” e inclui pronomes como EU (no singular) e NÓS (no plural); a perspectiva da segunda pessoa se refere à “pessoa a quem se está falando” e inclui pronomes como TU (no singular); a perspectiva da terceira pessoa se refere à “pessoa ou coisa de quem ou da qual se está falando”, inclui pronomes como ISTO (no singular ou plural).

É assim que o SOI reduz a primeira, a segunda e a terceira pessoas a “eu”, “tu” e “isto”. Algumas variantes destes três pronomes são o Belo, o Bom e o Verdadeiro; ou a Arte, a Moral e a Ciência; ou o Eu, a Cultura e a Natureza. O importante é que por meio de uma prática integral é possível descobrir dimensões cada vez mais profundas desses padrões.

Regra geral, a primeira pessoa (“eu”) consubstancia-se no indivíduo e sua expressão própria, sua arte e estética, e com a Beleza que está nos olhos do observador. A segunda pessoa (“tu”) refere-se à Bondade ou aos modos com os quais nós (você/eu) nos tratamos com decência, honestidade e respeito. A terceira pessoa (“isto”) refere-se à Verdade objetiva.

Através da figura abaixo serão demonstradas as quatro perspectivas fundamentais disponíveis em qualquer situação, ou como diz Wilber (2008, p. 68) “os quatro modos básicos de olhar para qualquer situação”.

Figura 4 - Todos os quadrantes, todos os níveis, todos os estágios, todas as linhas e todos os tipos (AQAL).



Fonte: Wilber, 2007, p.76.

Wilber (2001, 2006, 2008) defende que a realidade só existe como um todo e cada quadrante representa uma maneira diferente de compreensão desta realidade e do conhecimento. Assim, nenhum deles – de maneira independente - podem fazer afirmações definitivas sobre a natureza última da realidade. Segundo este pensador (2001, p. 62),

Se olharmos para esses quadrantes e tentarmos definir exatamente como e por que eles se ajuntam, o que são esses quadrantes e o que significam, realmente, notaremos logo que os dois quadrantes do lado direito representam realidades objetivas ou exteriores e os dois do lado esquerdo representam realidades subjetivas ou interiores. Em outras palavras, os quadrantes da mão direita são os hólons vistos pelo lado de fora, num tipo de investigação objetivo, empírico e

científico. Os quadrantes da mão esquerda são os hólons vistos pelo lado de dentro, pelo interior, como parte da consciência e experiência vividas diretamente.

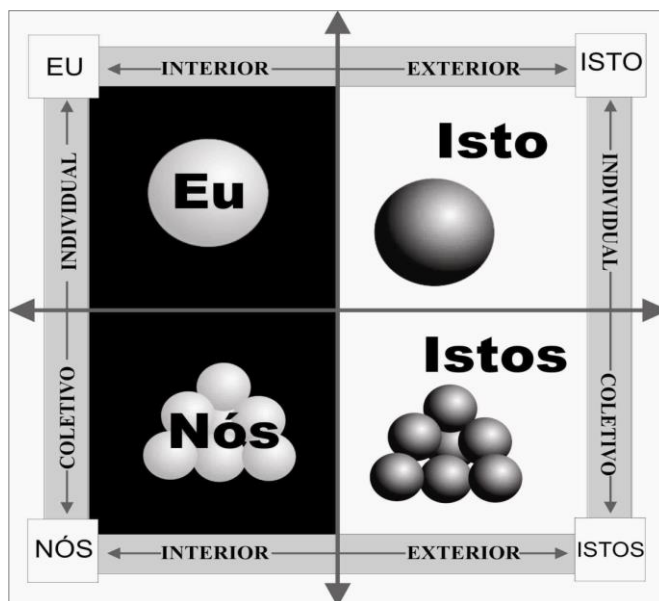
Ressalta-se que os quadrantes não podem fazer afirmações definitivas sobre a realidade de maneira independente. Isto acontece pois, para se entender a realidade, é preciso fazer uma leitura cruzada também chamada na estatística de “tabela de dupla entrada”, isto é, a leitura se dará ao mesmo tempo horizontal e verticalmente. O próprio Wilber (2000, p. 61) enfatiza que

Todos os quatro quadrantes, com todas as suas realidades, relacionam-se entre si e se desenvolvem paralelamente – eles “tetrainteragem” e “tetradesenvolvem-se” – e uma abordagem mais integral leva em conta esses padrões ricamente estruturados de infinita interação.

Os quadrantes resultam em algo bastante simples: eles são o interior e o exterior do eu e do coletivo. Nas palavras de Wilber (2008, p. 78), têm-se:

Note que os dois quadrantes superiores são singulares ou individuais e que os dois quadrantes inferiores são plurais ou coletivos. Os dois quadrantes esquerdos são interiores ou subjetivos e os dois quadrantes direitos são exteriores ou objetivos.

Figura 5 - Os Quatro Quadrantes

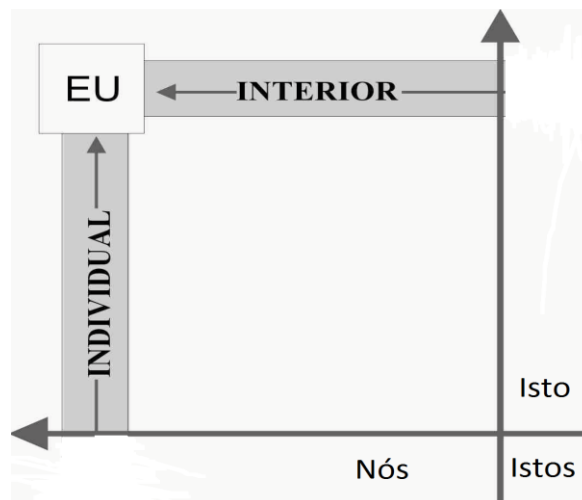


Fonte: Wilber (2011, p. 94)

Nesta esteira, verificar-se-á o que significa as quatro dimensões de desenvolvimento da consciência humana:

3.4.1 Dimensão subjetiva

Figura 6 – Quadrante Superior Esquerdo (Recorte do original)



Fonte: Wilber (2008, p.133)

A dimensão subjetiva ou interior individual, que corresponde ao quadrante superior esquerdo, é aquela onde o ser humano vivencia a experiência dentro de si mesmo, na dimensão do **Eu**. Wilber (2000a, p. 78) diz que é a “sede da estética, ou a beleza que está no ‘eu’ do observador”.

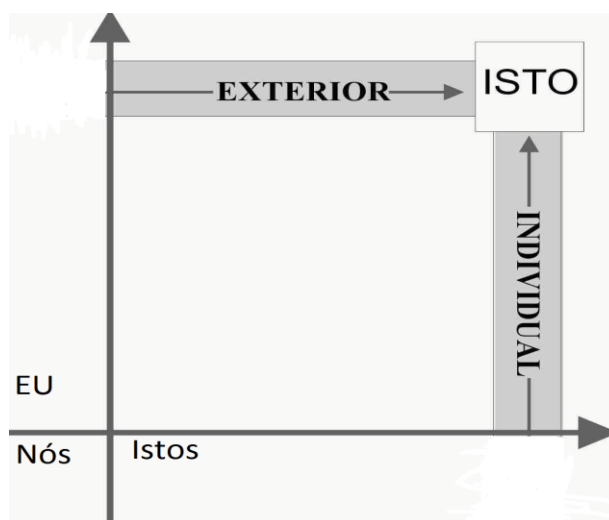
Nesta dimensão se dá o crescimento individual interno por meio das múltiplas fases de desenvolvimento que vai do pré-pessoal, passa pelo pessoal até o transpessoal. A fase pré-pessoal vai, aproximadamente, até os sete anos de idade e o ego não se formou plenamente; a fase pessoal é aquela onde o ego tem um papel bastante necessário e determinante; e a fase transpessoal é aquela onde o ser pode atuar com compreensões que vão além do ego, nos níveis mais sutis possíveis da consciência.

Esse é o campo da sensibilidade, do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criação artística, da percepção estética, dentre outros.

Para Wilber (2000, p.60), o campo do EU só pode ser percebido, estudado e compreendido por abordagens interpretativas, hermenêuticas e estudos da consciência como a fenomenologia. Freud, Jung, Piaget, Aurobindo, Plotino e Buda foram teóricos e pesquisadores desse quadrante.

3.4.2 Dimensão objetiva

Figura 7 – Quadrante Superior Direito (Recorte do original)



Fonte: Wilber (2008, p.133)

Afirma Wilber (2000, p. 58) que “o quadrante superior direito é o indivíduo visto de forma objetiva, empírica e ‘científica’.”

A dimensão objetiva ou individual externa, que corresponde ao quadrante superior direito, é aquela onde o ser humano vivencia sua experiência individual por meio das manifestações do corpo, dos sistemas fisiológicos (nervoso, circulatório e respiratório) e do comportamento psicossocial. Wilber (2006, p. 36-37) destaca que esta dimensão é

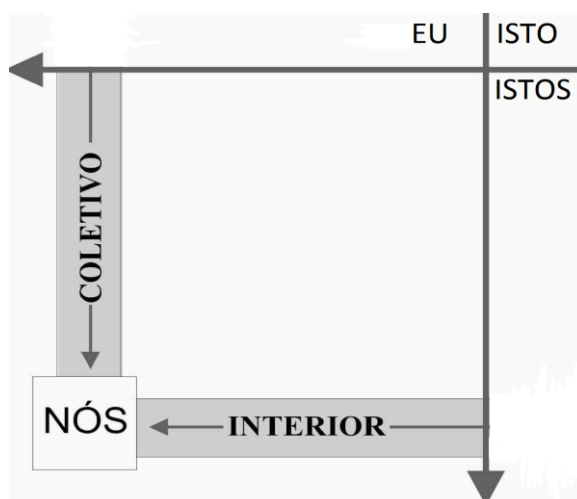
[...] portanto, o que qualquer evento individual parece ser de fora. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes

materiais; a matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou “ele”.

Estes elementos podem ser estudados objetivamente por meio de medição, avaliação, ponderação, isto é, metodologias investigativas utilizadas nas ciências positivistas, com óticas monológicas de percepção. É a dimensão do **Ele individual**. Este é o campo da fisiologia, da anatomia, da neurofisiologia, das ciências comportamentais em geral, da física, da biologia, enfim, das ciências objetivas.

3.4.3 Dimensão intersubjetiva

Figura 8 – Quadrante Inferior Esquerdo (Recorte do original)



Fonte: Wilber (2008, p.133)

A dimensão intersubjetiva, interior coletiva ou comunitária, que corresponde ao quadrante inferior esquerdo, é aquela onde o ser humano vivencia experiências de comunidade, dos valores e sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros. É a vivência da cultura e dos valores comuns que dirigem a vida.

É a dimensão do **Nós** (nossa experiência), local propício à formação e a vivência da ética e da moral. Wilber (2000a, p. 79) esclarece que

A linguagem desse quadrante é a linguagem do nós: linguagem de segunda pessoa ou linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e bondade. Em resumo, como você e eu nos arranjamos para nos relacionarmos harmoniosamente. Esse é o quadrante cultural.

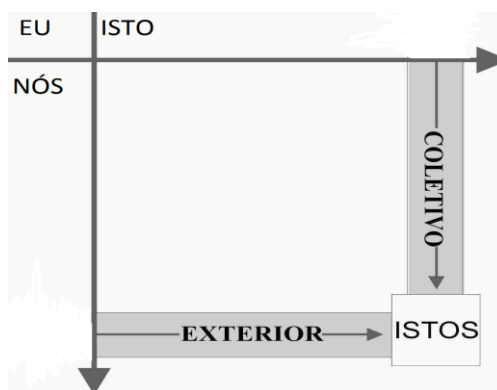
Esse é o campo das sensações, dos sentimentos e da vivência com o outro, do convívio, da ética, da moral, dentre outros. Para Wilber (2000a), este campo só pode ser verdadeiramente estudado e compreendido pela existência de uma experiência mútua da cultura com todos os seus valores. Campo propício aos métodos fenomenológicos de investigação.

Entre os teóricos que estudam a cultura, e utilizam métodos fenomenológicos, hermenêuticos e interpretativos, pode-se destacar os estudos de Thomas Kuhn e Jean Gebser. Já autores pós-modernos como Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida, dentre outros destacaram os efeitos profundos dos contextos de fundo cultural em outros quadrantes.

Para capturar esta dimensão é preciso investigar os padrões que são compartilhados por aqueles que pertencem a uma determinada cultura ou subcultura. Como exemplo, para que haja um mínimo de entendimento, é preciso que se compartilhe determinada língua, visões de mundo, valores, significados, práticas culturais, princípios morais, percepções etc.

3.4.4 Dimensão interobjetiva

Figura 9 – Quadrante Inferior Direito (Recorte do original)



Fonte: Wilber (2008, p.133)

A dimensão interobjetiva ou coletiva externa, que corresponde ao quadrante inferior direito, é aquela que ocorre nas relações sistêmicas que constituem a vida de todos por meio das relações interobjetivas. Aqui, encontrar-se-á as numerosas relações que se inter-relacionam constituindo sistemas de elementos e variáveis que determinam dialeticamente o modo de ser e de viver.

O investigador estará interessado no sistema social com suas estruturas físicas e funcionais, as formas concretas de como se organizam e se comportam. Wilber (2000a, p. 130) destaca como “Sistemas – exercícios de responsabilidade com relação à Gaia, à natureza, à biosfera e às infraestruturas geopolíticas em todos os níveis”.

É a dimensão do **Ele** (*coletivo*) que pode ser estudada objetivamente sob a ótica do funcionamento dos sistemas. Este campo é estudado pela sociologia, história social, política e abordagens sistêmicas em geral. Karl Marx, ao procurar explicar a sociedade humana, por meio de fatos materiais de ordem econômica e técnica, e do materialismo histórico, representa um bom exemplo de aplicação deste quadrante.

3.5 Desdobramentos para a Educação

Partindo deste referencial que integra a noção da Grande Cadeia do Ser com os Três Grandes (ciência, ética e arte), acrescido das ideias de evolução e desenvolvimento do ser humano, é possível conceber uma educação que contemple de fato uma visão integral do ser humano. É preciso fomentar o desenvolvimento em todos os níveis e em todos os quadrantes, transcendendo e incluindo, pois agora já se tem o conhecimento de que as dimensões interiores do Eu e do Nós precisam ser integradas com as dimensões exteriores do Ele.

Ao desejar a formação de seres humanos integrais, através da educação, não se podem ignorar os contextos social, político, econômico e cultural caracterizados por uma desigualdade que paira na vida presente. Há uma desintegração nos mais diversos campos, fruto da herança da modernidade no seu aspecto negativo que, dissociou a ciência, filosofia e espiritualidade. Todavia, não se

pode deixar de registrar os anseios de integração das diversas áreas do conhecimento e de construção de um modo de vida mais integral.

Foi visto, através da exposição das principais ideias de Wilber, que o grande aspecto positivo da modernidade é caracterizado pela diferenciação das esferas de valores da arte, moral e ciência, especificamente nos séculos XVI e XVII. Porém, o excesso de especificação da ciência acaba por transformar-se em fragmentação no final do século XVIII. Como diz o próprio Wilber:

Arte, ciência e moral começavam a trilhar caminhos separados, com pouco ou nenhum diálogo entre as esferas. Isso montou o cenário para uma invasão dramática, triunfante e assustadora de uma ciência explosiva nas outras esferas. No decorrer de apenas um século, a ciência monológica – incluindo positivismo, raciocínio empírico-analítico, teoria dos processos dinâmicos, teoria dos sistemas, teoria do caos, teoria da complexidade e modalidades tecnológicas de conhecimento – dominaria completamente o discurso sério no mundo ocidental (WILBER, 2006, p. 49).

Vale esclarecer que para Wilber, a ciência monológica é aquela que não dialoga com as outras esferas de valores (arte e moral), em razão da convicção de que não existe realidade a não ser aquela revelada pelos instrumentos empíricos que contribuem para a descrição (monólogo) de comportamentos objetivos observáveis. Assim, as dimensões interiores do “eu” (estética) e do “nós” (ética) foram desvalorizadas. Wilber é enfático ao dizer que “Arte, moral, contemplação e espírito, tudo foi arrasado pelo touro científico na loja de porcelanas da consciência. E foi esse o desastre da modernidade” (WILBER, 2006, p. 50).

Importantes aspectos que trazem consigo as ideias de cuidado, comunhão, cooperação e integração, tais como, o cultivo da espiritualidade, da sabedoria intuitiva e da ética, foram deixados de lado, e suas ausências provocam o desequilíbrio que ora se presencia. Têm-se uma sociedade globalizada com pouca ou nenhuma qualidade de vida. Segundo Wilber:

A visão científica de mundo é a de um universo composto inteiramente de processos objetivos, descritos não na linguagem do EU ou do NÓS, mas apenas na do ELE, sem consciência, sem íntimo, sem valores, sem significado, sem profundidade e sem Divindade [...] Nada que não fossem processos objetivos que transcorressem através de cadeias de fornecimento de dados cibernéticos, ou bits correndo em circuitos neurais. Em nenhum lugar da teoria de sistemas (ou no holismo plano) poderia ser encontrada qualquer coisas parecida com beleza, poesia, valores, desejo, amor,

honra, compaixão, caridade, Deus ou Deusa, Eros ou Ágape, sabedoria moral ou expressão artística (WILBER, 2006, p. 50).

Sendo assim, constata-se que o cientificismo é o pano de fundo do atual fragmentarismo, que pode ser traduzido na separação de raças, credos, nações, classes sociais, dentre outras. Pessoas e grupos agem como se não houvesse mais ninguém ao seu redor. É nesse contexto que a educação é solicitada, uma vez que pode ser um importante sistema diretamente comprometido com o desenvolvimento do ser e sua formação humana.

Ocorre que a educação não é um fenômeno isolado do todo social. Além do mais, o contexto social, econômico, político e cultural de uma determinada sociedade interferem nos demais campos da vida humana. É possível concluir, então, que a educação vem refletindo a realidade desse contexto, cumprindo um papel de reprodutora da estrutura social.

A prática educativa no cotidiano tem reconhecido de forma preponderante os níveis sensorial e mental de conhecer, o que implica perceber o mundo como constituído de elementos separados. A visão espectral da consciência de Wilber sinaliza que o ser humano tem possibilidade de acessar outros estados de consciência como o *contemplativo*, consubstanciando diferentes modos de conhecer e que se manifestam através de um processo de mudanças progressivas da identidade pessoal. Ele considera que

[...] a nossa identidade pessoal está intimamente relacionada com o nível de consciência desde o qual e no qual operamos. Por conseguinte, a mudança em nosso modo de conhecer acarreta mudança em nosso sentido básico de identidade (WILBER, 2000a, p. 44).

Diante disso, é possível pensar que talvez os agentes responsáveis pelas atuais práticas educativas não considerem a possibilidade de superação, seja por desconhecerem a existência e a importância da consciência unitiva, seja pela simples negligência em sua nobre tarefa.

Wilber ao tratar do desenvolvimento da consciência aponta que esta ocorre individual ou coletivamente. Na forma individual vai do pré-pessoal ao pessoal e deste ao transpessoal. Já na forma coletiva vai da subconsciência a

autoconsciência e desta para a supraconsciência. Nesta linha, é possível fazer uma crítica à visão de educação voltada para o “resgate” do ser, como se seu objeto fosse à volta ao passado. A educação deve assumir uma visão construtiva na perspectiva daquilo que há por fazer.

Alerta ainda esse autor que no desenvolvimento pode haver e há bloqueios ou patologias, o que indica ao educador os cuidados necessários a fim de acolher o educando como um ser integral. Nas palavras de Wilber (1982, p. 20) “[...] a dissociação e a alienação geram, na história subsequente, vários sintomas patológicos e desordens emocionais, evidências de falhas na integração [...].”

Assim, será possível vislumbrar uma educação integral que contemple todas as dimensões do ser humano assim como seus níveis, estando presente os aspectos subjetivos e objetivos, o individual e o coletivo, onde se poderá levar a uma experiência ética-científica-espiritual. É que, de fato, os educadores precisam de ferramentas que possam ajudá-los a integrar as diferentes verdades. Os conceitos de *hólon* e de *holarquia* sinalizam que os educadores devem respeitar os estágios de cada educando, incluindo os anteriores, numa escala ascendente.

Além do mais, o fenômeno educacional precisa de soluções abrangentes para os problemas surgidos dia a dia. “Os quatro quadrantes” pode ajudar a garantir que o entendimento de uma situação ou problema educacional será visto de forma o mais abrangente, completo e inteiro quanto possível. O ser humano integra em si os níveis sensorial, mental e espiritual, e apresenta uma manifestação em quatro quadrantes, o exterior e o interior do individual e do coletivo, o que engloba aspectos intencionais, comportamentais, culturais e sociais.

Desta forma estar-se-ia trabalhando numa perspectiva de educação integral onde os educandos teriam o interior e o exterior, o individual e o coletivo, operacionalizados como um todo.

Ao operacionalizar o quadrante “EU”, os agentes responsáveis pelos processos educativos estariam buscando sintonizar no educando o seu espaço interior de forma mais consciente. Poderiam surgir questões do tipo: O que está surgindo na paisagem da sua consciência? O que está acontecendo lá? Que sensações estão presentes no espaço “eu”? Quais os seus sentimentos? Que tipo de reações surgem quando lembra de alguém ou de algo? Que dinâmicas

psicológicas ocorrem no seu espaço “eu”? Segundo Wilber (2011, p. 53) “Ao praticar introspecção ou observação focalizada do ‘eu’, podem ocorrer momentos de graça em que as águas turbulentas do seu interior se acalmam.”

No trabalho do quadrante “NÓS” busca-se a compreensão das emoções e sentimentos compartilhados. Deve haver o envolvimento de professores, funcionários e alunos, porque este sentimento partilhado diz respeito a todos. Primeiro houve o encontro, a comunicação e depois a compreensão de um para com o outro, mesmo que mínima, para estabelecer um significado. Este processo é fundamental na educação, em que a cada palavra, a cada gesto, a cada sorriso, a cada experiência compartilhada, o ‘nós’ se torna mais forte. Segundo Wilber (2011, p. 53) “Existe um espaço ‘nós’ quando há reconhecimento mútuo, comunicação e compreensão compartilhada”. Há um destaque para tudo que chamados de “importante” na vida, isto é, visões, desejos e conflitos.

Visto os aspectos subjetivos, é preciso, agora, focalizar os aspectos objetivos. Adentra-se inicialmente o quadrante “ISTO”, que é o domínio do exterior individual. Em uma educação que se propõe a integralidade, é preciso observar também o que ocorre com o corpo físico ou o comportamento. Podem surgir questões do tipo: Como você se mostra ao mundo? Que esporte você gostaria de praticar? Como está sua saúde? Você tem dificuldades de aprendizado? O comportamento físico parece óbvio – andar, dar bom dia, abrir uma porta, sorrir, chorar etc. Para Wilber:

Uma abordagem integral à prática corporal visa não apenas estabelecer um padrão de saúde e bem-estar mas também revelar o potencial para uma saúde *extraordinária* – permitindo-nos não apenas sobreviver, mas *florescer* com vitalidade inteligente (WILBER, 2011, p. 148).

Por fim, atinge-se o quadrante “ISTOS”, o inferior direito, onde o processo formativo proporcionará um sentimento de interconectividade com o Kosmos. Começa-se com a simples observação do ambiente imediato, seja um quarto, um escritório etc., passando a abranger o bairro, a cidade, o país, o hemisfério, a Terra, o sistema solar e o universo. A teia dos sistemas sociais afeta profundamente e de incontáveis maneiras a nossa vida. Wilber (2011, p. 58) diz que “Instituições (educacionais e governamentais), empresas (como o Google) e organizações sem

fins lucrativos (Cruz Vermelha) se entrelaçam para formar a infraestrutura da sociedade.”

Desta forma estar-se-ia trabalhando numa perspectiva de educação integral onde os educandos teriam o interior e o exterior, o individual e o coletivo, operacionalizados como um todo.

METODOLOGIA

Para passar-se de uma palavra ao seu significado, antes destruir-se-á em estilhaços, assim como o fogo de artifício é um objeto opaco até ser, no seu destino, um fulgor no ar e a própria morte. Na passagem de simples corpo a sentido de amor, o zangão tem o mesmo atingimento supremo: ele morre.

Clarisse Lispector²

Nesta fase do estudo, serão relatadas as estratégias metodológicas escolhidas para se alcançar os objetivos traçados inicialmente e como esta pesquisa foi dedicada à observação de um caminho rigoroso. Isto é importante à medida que se deseja potencializar as oportunidades de construção, produzindo um conjunto de informações significativos, sem desperdiçar oportunidades, evitar erros durante o processo e impedir que vieses pessoais interferissem no trabalho.

O processo de pesquisa tem como base a metodologia como caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da unidade estudada. Desta feita, ocupa um lugar central no interior das teorias e tem sempre um liame com elas. Inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas para conhecimento dos diversos fenômenos e o potencial criativo do investigador. Minayo (1998, p. 17) dissertando sobre o tema, assim se manifestou:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualização frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

² LISPECTOR, Clarisse. **A descoberta do mundo**. Crônicas. Ed. Rocco, 1999, 480p.

O caminho teve início com a revisão minuciosa da literatura e com a fixação das questões e objetivos da pesquisa, seguindo por procedimentos formais e explícitos, mantendo uma cadeia de evidências que assegurará uma proteção contra as ameaças à validade.

4.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa de caráter qualitativo, baseado na fenomenologia, de corte transversal apresenta um estudo de caso envolvendo práticas pedagógicas de Educação Integral. Toda pesquisa em Educação requer alguns cuidados. Tal fato se deve ao trabalho com seres humanos ou sobre seres humanos e seus contextos sociais, culturais etc. Consequentemente, uma pesquisa em Educação não poderia ser restrita ao campo experimental, sendo desenvolvida em ambientes controlados e manipulados. Nas palavras de Gatti (2007, p. 13), verifica-se que:

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas em sociedade. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas etc.

Esta autora, refletindo sobre a arte da pesquisa em educação, registra a importância do ponto de partida e chegada a serem caracterizados pelo ato de educar como fato e processo. É assim que Gatti (2007, p 14) afirma que:

Sem dúvida a educação é um fato – porque se dá. Sem dúvida é um processo porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.

Segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa é a mais utilizada pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, pois “se desenvolve em uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma

complexa e contextualizada”. Seus dados são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e dentro dos vários tipos que a pesquisa qualitativa pode assumir, o “estudo de caso” vem tendo uma crescente aceitação na área da Educação.

Para metodólogos da pesquisa, como André (1984), a característica mais distintiva do estudo de caso é a ênfase na singularidade, no particular, podendo salientar como sendo “o estudo de *um* caso que pode ser similar à outros, mas ao mesmo tempo distinto, por ter um interesse próprio, singular”. Isto significa que o objeto de estudo é examinado como único, ou seja, uma representação singular da realidade, sendo esta multidimensional, histórica e temporalmente situada (BOGDAN e BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

O presente estudo adotou como modalidade de pesquisa o enfoque *qualitativo*, cuja abordagem foi centrada no método de procedimento de *estudo de caso*. Segundo Chizzotti (2001, p. 79),

Abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para esta pesquisa, o *estudo de caso* foi o método mais adequado para tratar do problema e atingir os objetivos propostos, pois segundo Alves (1991, p. 55),

[...] para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico.

Patton (1986) indica três características que considera essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística parte do princípio de que, a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser

definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse surjam progressivamente durante o processo de construção e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Em 1952 os pesquisadores Goode e Hatt (1968, p. 421) defenderam que o estudo de caso é um “método de olhar a realidade social”. Para esses autores, este método se constitui num

[...] meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado[...] uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo [...] [e] inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família ou outro grupo social, um conjunto de relações ou processos (como crises familiares,, ajustamento à doença, formação de amizade, invasão étnica de uma vizinhança etc.) ou mesmo toda uma cultura [...] (GOODE; HATT, 1968, p. 422 *apud* GODOI, 2006, p. 118-119).

Embora importante para caracterizá-lo, a especificidade do estudo de caso não está centrada nas formas de pesquisas empregadas, mas no tipo de questão que ele responde. Seu foco de interesse está no específico, na sua compreensão, em sua idiossincrasia, enfim, em sua complexidade. Desta forma, o objeto a ser estudado pode ser configurado numa pessoa, num programa, numa instituição, numa empresa ou determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência. Em resumo, este é o pensamento de importantes especialistas como Robert Stake (1988, 1994, 2000), Robert Yin (1993, 2010) e Sharan Merriam (1988, 1998).

Seguindo subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), que fazem uma discussão sobre a pesquisa em Educação dentro de uma vertente qualitativa, o procedimento investigativo do estudo de caso “vem ganhando crescente aceitação na área da educação, devido, principalmente, ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

O estudo de caso apresenta características fundamentais destacadas: os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam variedade de

fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os seus relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.18-20).

O método de investigação foi destacado a partir do que afirma Rauen (2002, p. 210) sobre a importância e características, além da pertinência quando diz que:

[...] há estudo de caso quando se analisa algo que tem valor em si mesmo. [...] Estudo de caso é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento.

Este entendimento é também defendido por autores como Yin (2010), Stake (2007), Laville e Dionne (1999), André (2005), Ludke (1984) e outros, ao destacar a importância dos estudos de caso para o desenvolvimento científico, permitindo uma visão profunda de processos educacionais na sua complexidade textual. Nesta esteira, Ferreira (2007, p. 2) afirma que “em um estudo de caso pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos atores que nela intervêm diretamente”.

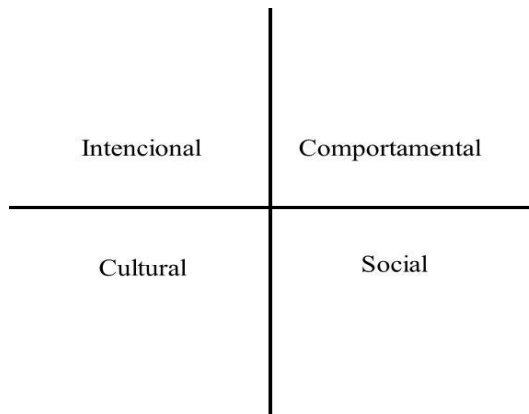
Percebe-se que todas essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. Retrata-se a complexidade do fenômeno estudado focalizando o problema em seu aspecto total. Esta pesquisa foi realizada de maneira participativa, buscando estar dentro do contexto da pesquisa, bem como em contato com os participantes. Segundo Cintra,

Trabalho pessoal [...], a temática deve ser vivenciada pelo pesquisador, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade (CINTRA *apud* SEVERINO, 2000, p. 145).

Configura-se ainda como um corte transversal, pois objetiva investigar como os sujeitos participantes da pesquisa (gestores e educadores) compreendem uma prática pedagógica voltada para a integralidade.

Ao concentrar-se no fenômeno em estudo, esta pesquisa foi desenvolvida através dos Quatro Quadrantes do Kosmos de Ken Wilber, isto é, através de quatro lentes que possibilitará conhecer o interior/exterior e o individual/coletivo da experiência.

Figura 10 – Focos da Educação Integral



Fonte: Esbjörn-Hargens (2010, p. 64).

A partir desses quatro focos da Educação Integral sugeridos por Esbjörn-Hargens (2010), buscou-se construir uma figura que representasse cada um dos Quatro Quadrantes do Kosmos associados à pesquisa em Educação.

Figura 11 – Representação de cada um dos quatro quadrantes



Fonte: Adaptado de Esbjörn-Hargens (2010, p. 65).

Durante a fase de construção e análise dos dados, procurou-se manter a direção do estudo a estas quatro maneiras de saber, aproveitando os ensinamentos de importantes estudiosos da Educação Integral como Sean Esbjörn-Hargens (2010).

4.2 Construção dos dados

Para a construção de dados, optou-se por três fontes de evidências: os documentos, a observação direta e entrevistas semiestruturadas com gestores(as) e professores(as). No Capítulo 5, cada uma destas fontes será descrita individualmente e justificadas.

Os estudos de caso não precisam ser limitados a uma única fonte de evidência. Na realidade, dentre os melhores observados, a maioria conta com uma variedade de fontes. Na construção dos dados, houve-se o cuidado de buscar a validade e confiabilidade. Yin (2010, p. 124), afirma textualmente que “[...] um objetivo importante é construir os dados sobre os eventos e os comportamentos humanos verdadeiros”.

De acordo com os propósitos já explicitados na introdução, esta pesquisa requer construção de informações, dados e evidências a partir de descrições, interpretações e análises não passíveis de serem expressas ou mensuradas apenas por meio de técnicas ou métodos estatísticos.

O caso estudado, seguindo os ensinamentos de Yin (2010), não é uma mera amostra nem foi escolhido como tal. Dentro destas circunstâncias, e munidos de uma prévia teoria acerca da educação integral, o levantamento realizado a partir de diversas fontes e seus resultados foram submetidos à comparação e diálogo.

Nesta pesquisa, as evidências vieram de três fontes: documentos, entrevistas semiestruturadas e observação direta. Desta forma, garantiu-se a validade do estudo através de quatro critérios: validade interna que ocorreu através do desenvolvimento teórico; validade externa com a escolha do caso enquanto unidade de análise; validade do constructo que surgiu através da triangulação de

fontes de evidência; e o da confiabilidade oriundo do protocolo de pesquisa (YIN, 2010).

4.2.1 Instrumentos de construção de dados

Os dados foram construídos por meio dos seguintes instrumentos ou fontes:

- **Documentos:** Projeto Político Pedagógico, Estatuto da Escola e outros subsidiários (planos de ensino, as correspondências, agendas, anúncios, minutas de reuniões, relatórios, notícias etc), estes tiveram como fins imediatos verificar a correção da ortografia e títulos ou nome da instituição, facilitar inferências e comprovar a legalidade; seus fins mediatos foram para corroborar e aumentar a evidência das demais fontes.

Ressalta Yin (2010, p. 128) quanto a esta fonte de evidência que

Exceto pelos estudos das sociedades anteriores à escrita, a informação documental é, provavelmente, relevante para todos os tópicos de estudo de caso. [...] Os documentos são úteis mesmo que não sejam sempre precisos e possam apresentar parcialidades.

- **Entrevistas semiestruturadas:** Para calibrar o pesquisador no trabalho de campo e aferir o conteúdo das perguntas, primeiramente, realizou-se uma entrevista de forma exploratória com uma das professoras da escola investigada aleatoriamente.

O roteiro balizador da entrevista continha inicialmente 12 (doze) perguntas. Porém, através das respostas às questões e após a revisão dos procedimentos adotados exploratoriamente, percebeu-se a necessidade de se agregar mais 4 (quatro) perguntas. Visou-se, assim, permitir aos respondentes citar exemplos de experiências de sucesso e fracasso e quaisquer outras que entendessem cabíveis. O não fechamento das questões permitiu maior liberdade e espaço aos entrevistados.

A realização desta entrevista inicial foi justificada, pois auxiliou na estruturação final do protocolo de entrevistas, e, de fato, proporcionou a

reformulação de algumas perguntas e acréscimo de outras. Houve-se o cuidado de deixar as perguntas semiestruturadas, de modo a permitir que os entrevistados respondessem com maior detalhe e segurança tornando a pesquisa mais rica.

As conversas foram guiadas não apenas sobre os fatos, mas também sobre as opiniões quanto àqueles fatos. As questões foram cuidadosamente preparadas evitando defensividade por parte dos informantes, com o cuidado de satisfazer as necessidades da linha de investigação. Um roteiro de entrevista foi tomado como guia para sustentar o diálogo e não apenas um roteiro a ser respondido mecanicamente.

A entrevista semiestruturada, a partir de um tópico guia, permitiu manter o foco da pesquisa. O tópico guia consistiu em um roteiro com algumas questões centralizadoras, previamente elaboradas em linguagem simples, empregando termos familiares adaptados aos entrevistados. Sua principal função foi servir de referência ao pesquisador evitando o distanciamento do tema a ser investigado.

Buscou-se a máxima atenção aos *insights* sobre os assuntos. Foi utilizado para uma maior segurança e posterior interpretação, um sistema de gravação após a permissão do entrevistado, o que não substituiu a nossa escuta atenta e anotações necessárias. As entrevistas foram realizadas de acordo com a possibilidade de tempo de cada pessoa e de forma individual.

Feita a transcrição do conteúdo da fala dos entrevistados, o texto redigido foi apresentado ou lido aos pesquisados para que os mesmos pudessem verificar a fidedignidade da produção segundo a interpretação do investigador, pois se considerou que ambos produzem um conhecimento naquela situação específica de interação.

A gravação em áudio das entrevistas foi de fundamental importância, pois, de acordo com Zago (2003), o pesquisador se sente mais livre para conduzir as questões e avançar na problematização, além de favorecer a relação de interlocução.

Para os autores americanos Rubin e Rubin (1995 *apud* YIN, 2010, p. 133),

As entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas. Em outras palavras, embora seja observada uma linha de investigação consistente, a verdadeira corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fluida, não rígida.

Justifica-se ainda a opção pela entrevista semiestruturada, pois ela permitiu abordar, de um modo privilegiado, o universo subjetivo do entrevistado, isto é, os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos relatados que fazem parte da sua história, bem como pelas questões de pesquisa.

- **Observação direta:** ocorreu mais especificamente entre junho de 2011 e junho de 2012, totalizando uma vasta quantidade de anotações com impressões, sentimentos, descrição de acontecimentos e conversas. Diante da impossibilidade de apresentar todos estes dados neste texto, optou-se por relatar somente os momentos mais ilustrativos do objetivo proposto, ou seja, aqueles episódios que contribuíram para a compreensão da proposta de formação humana da escola investigada. Englobou desde a estrutura física, passando por reuniões, atividades várias até as atitudes e comportamentos. Estas evidências foram registradas manualmente em um diário de campo. Yin (2010, p. 136) diz que

Se o estudo de caso for sobre uma nova tecnologia ou um currículo escolar, por exemplo, as observações da tecnologia ou do currículo em funcionamento são auxiliares valiosos para o atendimento dos seus verdadeiros usos ou de qualquer problema potencial encontrado.

Quanto ao diário de campo ou de intinerância, Barbier (2002, p. 133) afirma que

Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra - clínica, filosófica e poética - da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.

De posse dos dados, procedeu-se à apresentação e discussão dos mesmos com os sujeitos da pesquisa, a fim de legitimar esta etapa.

4.3 Recorte temporal

A realização da pesquisa situou o objeto no tempo presente, procurando evidenciar suas múltiplas dimensões. Privilegiou-se o período situado entre junho de 2011 a junho de 2012.

4.4 Recorte espacial

A escola investigada, denominada nesta pesquisa pelo pseudônimo A.L.E.C.A., é uma Associação civil, filantrópica, de caráter educacional e de promoção social. Ela presta serviços ininterruptos há mais de 8 (oito) anos e possui mais de 250 alunos nos ensinos infantil e fundamental até o 5º ano, nos dois turnos, além de um corpo administrativo cujos profissionais são pessoas conhecidas do pesquisador, bem como pessoas contratadas e voluntários de diversas áreas (médicos, dentistas, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais etc.).

As atividades educacionais da A.L.E.C.A. tiveram início em abril de 2004, voltada para a educação infantil de 53 crianças, em um imóvel adaptado para este fim, que fora cedido em regime de comodato e localizado na Região Metropolitana do Recife, Estado de Pernambuco.

São oferecidas as seguintes atividades na escola: ballet, música, canto coral, informática, inglês, capoeira, artesanato, teatro, e outros, que são financiados por meio de projetos.

De acordo com a Direção da escola, todos os estudantes são oriundos de comunidades de baixa renda cujos contextos não atendem nem as necessidades básicas. Os pais têm muita dificuldade para acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola, além de resistirem a comparecer às reuniões de pais. Os problemas sócio-econômicos são inúmeros e oscilam dos maus tratos, passando pelos abusos sexuais e culminando em crimes. As famílias também recebem doações de alimentos, roupas, participam de cursos de artesanato, corte e costura, manicure e outros.

O novo imóvel, também localizado na RMR, possui uma área de terreno de 10.300 m², com uma área de construção de 1.600 m², composto de uma portaria independente com banheiro, uma recepção ampla, estacionamento arborizado para trinta carros, lanchonete, espaço para meditação, 5 (cinco) salas para educação infantil, 5 (cinco) salas para o ensino fundamental, 1 (uma) sala para dramatização, 1 (uma) sala para a brinquedoteca, 1 (uma) sala para os professores, 1 (uma) sala para atendimento psicológico, 1 (um) gabinete odontológico, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala para reforço escolar, 1 (uma) sala para educação de jovens e adultos, 2 (duas) bibliotecas, 1 (uma) sala para contos e leituras, 1 (uma) sala de artes, uma videoteca, 1 (um) teatro, 1 (uma) sala de informática, 1 (um) auditório, 2 (duas) salas de dança/ginástica, 2 (duas) cozinhas com refeitórios, 3 (três) pátios externos, 1 (uma) lavanderia, 1 (uma) sala de administração geral, 4 (quatro) banheiros infantis, 4 (quatro) banheiros juvenis, 03 (três) banheiros para adultos e 1 (uma) quadra poliesportiva.

A escola funciona de segunda à sexta-feira, das 7h às 17h. A visita para reconhecimento da escola foi devidamente agendada e, verificando cada cômodo, foram anotados no diário as devidas impressões.

Os seguintes critérios foram tidos como base para a escolha da escola investigada: a) Ter em seus documentos constitutivos proposta de educação integral; b) Oferecer proposta curricular voltada para a educação integral; c) Manter projetos alternativos de desenvolvimento do ser humano em diversos aspectos; d) Manter projetos de envolvimento da comunidade escolar com o cotidiano da escola, com a comunidade local, regional e universal; e, e) Funcionar em regime de tempo integral.

Verificando o Estatuto da escola investigada (2004, p.1), destacam-se as alíneas do artigo 2º, que contribuíram sobremaneira para a escolha da instituição:

Art. 2º. A A.L.E.C.A tem por objeto e finalidade:

Proporcionar, dentro do espírito de solidariedade cristã, assistência integral e bem-estar as crianças, adolescentes e jovens, estimulando uma ampla efetividade e senso de responsabilidade;

Facultar orientação e conscientização para uma vida plena através de uma formação humanística, um desenvolvimento integral, visando ao exercício da cidadania e uma preparação para o trabalho;

Apoiar famílias estruturando e mantendo instituição beneficente para pessoas carentes de quaisquer procedências, gerando programas na área de educação e promoção social;

Assistir a comunidade através de ações que vise promover o acolhimento e o aperfeiçoamento da criatura, inclusive assistência a idosos;

Constituir, manter e desenvolver, de acordo com seus objetivos, necessidades e recursos disponíveis: creches, escolas, cursos, serviços para o atendimento à saúde, serviços de promoção social, oficinas, agropecuária, abrigos, lares comunitários, bibliotecas, livrarias, editoras, bem como locais próprios para tratamento, auxílio e conforto da criatura humana.

4.5 População e Amostra

Foram convidados para participar da pesquisa 7 (sete) funcionários da A.L.E.C.A, assim distribuídos: 3 (três) componentes da Equipe Gestora e 4 (quatro) professores, os quais, a partir de agora, serão denominados de Entrevistados. Os participantes serão referidos pela letra “E”, independentemente de ser Gestor ou Professor, seguido de um número que identifica a ordem em que foram entrevistados.

As entrevistas ocorreram, efetivamente, no ano de 2012. Durante o horário de funcionamento da escola, buscou-se aproveitar os momentos de observação direta no campo e verificar as possibilidades de realização das entrevistas, de forma que não fosse interrompido o horário de trabalho. A seleção das pessoas obedeceu aos seguintes critérios:

- Quanto à Equipe Gestora, aqueles que estão desde a fundação da Escola e são responsáveis diretos pela disciplina, pela promoção social, pela fiscalização do cumprimento das metas pedagógicas e normas estatutárias, contratação de pessoal e demissão; têm poder de decisão e livre aceitação. Sendo um Presidente, um Coordenador Geral e um Coordenador Pedagógico.

- Quanto aos Professores: foram realizados contatos informais com a Direção, Professores, alguns alunos e servidores indagando-se quais professores(as) estão na escola desde a fundação; quais foram recentemente contratados; quem vem se destacando na prática pedagógica; quem tem mais e menos tempo de trabalho na profissão; além, de quais dos professores estariam dispostos a participar da pesquisa.

A seleção das pessoas a serem entrevistadas levou em conta, ainda, a análise documental de contratação/cadastro na Secretaria da Escola, bem como a análise do Estatuto da Instituição, que revelou a qualificação e adequação para fins do presente estudo.

Sobre a importância dessas pessoas para o estudo afirma Chizzotti (Ibidem 2001, p. 83) que

Todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais.

Uma vez selecionados e tendo aceitado o convite para participar da presente pesquisa, passar-se-á a descrever um pouco mais sobre estas pessoas.

4.6 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa estão diretamente ligados ao processo educacional da escola investigada com todas as suas dificuldades e sucessos, o que contribui para o enriquecimento deste trabalho no sentido subjetivo e objetivo. Não consta, nos objetivos desta pesquisa, realizar um levantamento socioeconômico dos participantes.

A distribuição do perfil dos entrevistados está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das características dos profissionais por categoria

Respondente	Gênero	Formação	Tempo de Serviço no Magistério (anos)	Tempo de atuação na escola investigada (anos)
E 1	F	Magistério	20	6
E 2	F	Magistério e Pedagogia	9	9
E 3	F	Pedagogia	13	4
E 4	F	Pedagogia	16	3
E 5	F	-	-	9
E 6	F	Artes	14	9
E 7	M	Filosofia	15	9

Fonte: O autor.

As entrevistas foram devidamente analisadas logo após a análise documental. A partir de agora será descrito como ocorreu todo o processo.

4.7 Procedimentos Gerais

A pesquisa foi realizada seguindo momentos sequenciais, muito embora, na prática, estes se desenvolveram imbricados um no outro. Por uma questão de método e a fim de facilitar a descrição, estes momentos serão apresentados separadamente.

Primeiro, houve um contato com a escola com o objetivo de agendamento de uma ou mais reuniões com os dirigentes, contando com a presença dos dirigentes para apresentação da intenção da pesquisa. Reunião no dia imediatamente posterior à visita, com comunicação da intenção do estudo, deixando bem explícitos os objetos e a seriedade do mesmo, obtendo-se imediatamente a devida autorização para a sua efetivação e para o acesso aos documentos e às instalações necessárias à pesquisa.

A instituição pesquisada forneceu os seguintes documentos: Estatuto da A.L.E.C.A; Ata da Assembleia Geral de constituição; Organograma constando a direção, conselho orientador, conselho fiscal e direção executiva; Planta baixa do imóvel situado na região metropolitana do Recife e várias fotografias de eventos e da rotina da instituição.

De posse dos nomes dos Gestores, das professoras e de alguns funcionários, foi realizado um contato com todos, solicitando a colaboração e também, expondo os objetivos do estudo e a forma de realização. Verificou-se a sensibilização dos sujeitos, houve o convite para a participação da pesquisa e, após o aceite, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A data, o local e a forma da entrevista foram devidamente combinados. Aos entrevistados, explicitou-se como se utilizaria as informações, o caráter confidencial dos dados, o direito de desistir a qualquer momento da pesquisa e a preservação do anonimato destes no decorrer das investigações e na publicação da pesquisa.

Nas datas, locais e forma acordados, as entrevistas do tipo semiestruturadas ocorreram com base no objetivo proposto e nas questões norteadoras. Durante os momentos de entrevistas, tudo o que chamava a atenção foi registrado no diário de campo, a fim apreender o máximo do cotidiano e das expressões do participante.

Em busca de legitimar a etapa anterior, efetuou-se a apresentação e discussão do que foi construído com os sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram transcritas e analisadas através da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, com a base teórica obtida através dos autores Martins e Bicudo (1989) e Bicudo (2011).

Para Martins e Bicudo (1989, p. 30) “a preocupação se dirige para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam como um caso concreto do fenômeno investigado [...]”. Estes mesmos autores registram que “uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em caso, do acesso que se tem a ela” (p. 31).

Inicialmente houve a aproximação e verificação dos dados. Em seguida passou-se para leituras cuidadosas em busca de um sentido do todo. Os discursos são tomados como textos que expressam compreensões do vivido. No caso desta pesquisa, uma parte dos dados são os discursos dos gestores e professores da escola. Com estes textos, já degredados e analisados, passa-se a destacar as expressões que fazem sentido dentro do universo que se buscou compreender. A partir disto, é iniciada uma interpretação que fornece o sentido do todo e leva a um novo passo: a busca de convergências.

Para os professores Paulo, Amaral e Santiago (2010, p. 74), o pesquisador “procura os aspectos que lhe são significativos nos discursos dos sujeitos e lhe permitem realizar convergências [...]”. Estas convergências nos indicam Categorias Abertas ou generalizações. Segundo Machado (1994, p. 43 *apud* BICUDO, 2011), estas generalizações iluminam “uma perspectiva do fenômeno, considerada a inesgotável abrangência do seu caráter perspectival”.

Desta forma, entremeou-se as unidades de significados à luz de dos objetivos desta pesquisa, por meio dos quais se pretendeu ver o fenômeno, isto é,

pela perspectiva dos quatro quadrantes do Kosmos. Este fenômeno está de acordo com Martins e Bicudo (1989, p. 99) quando afirmam:

[...] como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, torna-se necessário dividi-lo em unidades. [...] As unidades de significado [...] também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador.

Foram exploradas também as diferenças entre as falas. As partes significativas foram agrupadas em temas ou perspectivas de investigação, escolhidas a partir de categorias de análise concernentes ao referencial teórico. Cada uma das Unidades de Significado foi codificada com um código único que vale para todos os sujeitos, estando composto da seguinte forma:

E + número	US	número
------------	----	--------

Segundo Martins e Bicudo (1989, p. 75), “essa reunião do compreendido em busca de convergências de significado é chamada de redução”. Em um movimento seguinte, as categorias abertas foram convergidas para uma rede onde pudesse ser descrito o significado geral dos conteúdos. Esta rede de significados será, no próximo capítulo, interpretada e discutida à luz do referencial teórico. A partir de agora, o leitor acompanhará este movimento investigativo.

APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

A análise e organização dos dados em categorias ocorreram após o encerramento do levantamento dos mesmos. Nesta fase, iniciou-se a reflexão sobre o material no sentido de destacar o conjunto de categorias relevantes. Recorrendo ao referencial teórico, foi realizado o confronto de conceitos e concepções apresentadas para, posteriormente, pontuar conclusões e possíveis encaminhamentos.

Para Ludke e André (1986), a fase de reflexão e interpretação dos dados é fundamental ao processo de investigação, porém, a categorização, por si só não esgota a reflexão. Nas palavras destes autores:

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

Para Bauer e Gaskell (2002), a interpretação, entendimento e explicação devem ir além da seleção superficial. O pesquisador precisa estar atento, ser capaz de lembrar detalhes não verbalizados como o aspecto emocional do entrevistado. As falas e comentários que, num primeiro momento parecem não ter sentido, podem conter revelações significativas à medida que as contribuições dos diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas.

5.1 Análise documental

O acesso foi facultado a três importantes documentos da instituição pesquisada, sendo eles: um Estatuto de Fundação, um Regimento Interno da Escola e o Projeto Político Pedagógico da Escola. Estes documentos foram analisados com

vista a atingir o objetivo geral da pesquisa, isto é, investigar a concepção de educação integral de uma escola da região metropolitana do Recife voltada para a formação humana, identificando que pressupostos orientam as práticas educacionais vigentes.

Para tanto, partiu-se da ideia de que o diagnóstico da realidade de uma escola numa perspectiva dos Quatro Quadrantes de Wilber deve contemplar alguns aspectos mínimos. São eles:

Aspecto intencional: envolvem os objetivos, as metas, as escolhas, o plano de ação e aquilo que se quer fazer.

Aspecto comportamental: implicam as reações, atitudes da instituição como sistema dinâmico e a relação da escola com o seu mundo.

Aspecto cultural: envolvem o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos em sociedade.

Aspecto social: diz respeito à interação da escola com outras instituições e à sua coexistência coletiva, bem como, referente à comunidade, município, Estado, país, mundo.

Esses aspectos servirão de base para a análise dos documentos a seguir:

5.1.1 O Estatuto da A.L.E.C.A.

O Estatuto da instituição foi aprovado por meio de uma Assembleia Geral que se realizou no dia sete de setembro de dois mil e quatro, em observância às normas de direitos civis brasileiras para a criação de pessoas jurídicas, tendo elegido os membros do primeiro Conselho Orientador, Conselho Fiscal e Diretoria.

De modo geral, o Estatuto é formado por quarenta e seis artigos e subdividido em seis Títulos, contendo a denominação, fins, sede, quadro social, colaboradores, patrimônio, receita, administração, eleições e disposições gerais.

Da leitura do Estatuto, foi possível verificar que a A.L.E.C.A. foi constituída por integrantes de um Grupo Espírita, sem fins lucrativos, para viabilizar

duas grandes áreas: a social e a educacional. Na área social, a instituição visa apoiar famílias em difícil situação econômica, sem acesso a elementos e serviços básicos como alimentação, vestuário, saúde, educação etc.

A entrada nos programas e ações da A.L.E.C.A. se dá inicialmente com a família. Esta, após passar por uma análise de profissionais da assistência social e preenchendo os requisitos de miserabilidade, moradia em áreas de exclusão social, família numerosa, dificuldades em acessar os serviços básicos de saúde e educação oferecidos pelo Governo e aceitar voluntariamente o convite, é cadastrada e começa a desfrutar de benefícios oferecidos, que vão desde alimentação, passando por vestuário, saúde, cursos, creche etc., chegando à inserção das crianças e adolescentes na escola.

O Estatuto (2004, p. 1) traz de forma expressa no artigo 2º que um dos objetivos é proporcionar, dentro do espírito de solidariedade cristã, assistência integral e bem-estar, estimulando uma ampla afetividade e senso de responsabilidade nos beneficiários (crianças, adolescentes, adultos e idosos). Mais especificamente na área educacional, consta que será facultada orientação e conscientização para uma vida plena por meio de uma formação humanística, um desenvolvimento integral.

Sobressai da análise, que existe, neste documento original de criação da instituição, a declaração de que haverá uma preocupação com aspectos interiores do indivíduo, como a solidariedade, a afetividade, o senso de responsabilidade, busca por uma vida plena, uma formação humana e um desenvolvimento integral. Estes dispositivos deixam ressaltar o aspecto intencional da instituição.

No aspecto comportamental, a instituição é composta por Associados Fundadores e Associados Efetivos, em número ilimitado, com direitos e deveres expressos. O Conselho Orientador é o órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador. A Assembleia Geral é órgão de deliberação máxima. Nas observações e em conversas informais, percebe-se o quanto os gestores têm consciência de um movimento cada vez mais acelerado do mundo e das necessidades dos alunos e funcionários. Isto tem demandado da organização, uma contínua atualização de habilidades e conhecimentos em diversas áreas.

O aumento das necessidades de todas as ordens, para a manutenção dos serviços, contempla desde aspectos humanos até o financeiro, e influenciam diretamente o comportamento da instituição. As pessoas são diferentes e resistem a se tornarem mais flexíveis a ponto de acompanhar a rápida mudança. Por outro lado, percebe-se que a instituição também é fator de modelagem das pessoas, pois pode influenciar suas necessidades e motivos. Contudo, o elemento humano se torna preponderante a consecução dos objetivos institucionais.

Os aspectos comportamentais e interpessoais são, indiscutivelmente, responsáveis pela maior parte dos conflitos presentes no dia a dia da instituição.

O comportamento da instituição, em um aspecto qualitativo, está diretamente ligado ao modelo de administração que se adote. No caso estudado, verifica-se que a administração promove um clima de ajuda ao crescimento dos empregados e realização daquilo que são capazes. Por outro lado, nem todos os professores estão motivados a se desenvolverem no sentido de chegar ao uso pleno das suas capacidades, seja por não terem se apropriado dos objetivos maiores, seja pelo clima de instabilidade quanto a manutenção dos programas e projetos, isto é, há um clima de incerteza quanto ao futuro.

Há pessoas na instituição que assumem responsabilidades, sentindo-se parte do processo, com desejo de contribuir e desenvolver a si mesmas, sejam gestores, professores, voluntários ou funcionários. Este grupo de pessoas tende a formar uma espécie de instância colegiada com objetivos comuns.

No aspecto cultural, o estatuto expressamente declara que há uma crença na Doutrina Espírita (KARDEC, 1999). É vedada a filiação político partidário e todos os cargos de direção não fazem jus a qualquer tipo de remuneração. Em que pese haver uma religião fundadora da instituição, não se exige de seus filiados, funcionários ou voluntários a adesão a esta religião.

Nos depoimentos, pôde-se perceber que muitas vezes a moral está diretamente ligada ao aspecto religioso. O ensino religioso complementaria a formação do cidadão. Utiliza-se a história de vida de pessoas ou personalidades que vivenciam ou vivenciaram experiências religiosas, muitas vezes diferentes da professada, e que dão importância à espiritualidade, tais como Madre Tereza, Gandhi, Sai Baba, Jesus, Buda etc, com objetivos pedagógicos.

A filosofia da escola investigada vê o educando como um ser em processo de desenvolvimento e acredita em sua projeção a uma vida social mais digna. Sua missão compreende que o educando deve ser visto como ser completo, com necessidades múltiplas. Seu currículo tem como requisito básico a abordagem dos temas transversais e uma abordagem pedagógica que o aluno possa interagir com teoria, prática e experiências coletivas.

As estratégias adotadas na A.L.E.C.A buscam agregar os alunos, os gestores, os funcionários e voluntários em torno de uma identidade, um conjunto de características que possa distinguir a escola de outras. Nas observações de campo, pôde-se evidenciar que os gestores costumam solicitar dos professores e funcionários, muito afeto, carinho e amor no trato com as crianças e adolescentes.

A identificação com a liderança, que no caso investigado recai sobre poucas pessoas, funciona criando uma espécie de modelo através da imagem do líder, conseqüentemente, o grupo interioriza valores e condutas. Novos membros são socializados dentro dos padrões estabelecidos e há uma reprodução da cultura vigente.

A escola está imersa em um contexto social, econômico e político macro, e sofre diretamente as amarguras e alegrias destes fatores. Em certa medida, verifica-se que há uma rotinização das atividades e uma homogeneização do comportamento. Os professores, muitas vezes, agem exatamente de acordo com a educação tradicional.

No aspecto social, há previsão (art. 2º, alínea “e”) de constituição de creches, escolas, cursos, serviços de atendimento à saúde, promoção social, oficinas, agropecuária, abrigos, lares comunitários, bibliotecas, livrarias, editoras e locais próprios ao auxílio e conforto a criatura humana.

A escola procura incentivar que as comunidades onde as suas duas unidades estão inseridas se envolvam e participem cada vez mais da vida escolar. Há uma boa relação escola-comunidade e alguns problemas comuns que existem em comunidades periféricas, em grande parte são facilmente solucionados. Mesmo sem recursos e muitas vezes sem conhecimentos, a comunidade, quando

estimulada, participa e ajuda bastante a melhorar a escola e também a sua própria qualidade de vida.

5.1.2 O Regimento Interno da A.L.E.C.A.

Este importante documento escolar – formalmente - está composto por cento e trinta e sete artigos, subdivididos em sete Títulos, assim denominados: disposições preliminares, da caracterização do estabelecimento, dos princípios educacionais da escola, da implementação da legislação educacional, da organização do ensino, da administração escolar, disposições gerais e transitórias.

Sua elaboração contou com a participação ativa do colegiado, formado pela Equipe Dirigente, Equipe Técnica e Corpo Docente, de forma democrática e participativa, a fim de tornar o regimento escolar um documento verdadeiro e flexível, aberto a inovações pedagógicas que possibilitem enriquecimento em todas as áreas do conhecimento sistematizado, bem como na prática do convívio social.

O regimento, portanto, é resultado de um processo de participação da comunidade escolar levando em consideração as necessidades especiais locais, mediante análise de sugestões dos seguimentos constituintes da instituição.

A escola oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 5ª ano, e tem como meta a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração que se dará de forma gradativa, além de creche e pré-escola. A formação dos alunos tem como objetivos:

- I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II**- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III**- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV**- o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços da solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (REGIMENTO INTERNO, 2004, p. 2).

Através das observações de campo e análise, pôde-se perceber que esta escola está preocupada com a formação de seus alunos nos seguintes aspectos: desenvolvimento da capacidade de aprender; compreensão do ambiente natural, social, político, artes, atitudes e valores; e, fortalecimento dos vínculos familiares, da solidariedade humana e tolerância recíproca.

Ressalte-se que a escola possui os seguintes princípios filosóficos, conforme consta no Regimento Interno (2004, p. 3):

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- III** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - valorização dos profissionais do ensino;
- VI** - gestão democrática;
- VII** - garantia de uma educação de qualidade;
- VIII** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- IX** - valorização da experiência extra-escolar;
- X** - o erro como fator de construção (senso crítico).

No Regimento Interno (2004, p. 3) também foram destacados princípios pedagógicos que, juntamente com a Proposta Político Pedagógica, dão a tônica das atividades:

- I** - priorização do ensino dinâmico e criativo;
- II** - considerações de valores éticos e políticos no desenvolvimento do ensino;
- III** - abordagem de temas sociais no desenvolvimento do conteúdo;
- IV** - desenvolvimento de práticas de participação solidária;
- V** - desenvolvimento de atividades diversificadas e atraentes;
- VI** - incentivo aos trabalhos criativos;
- VII** - valorização do trabalho docente e melhoria sistemática da qualidade do ensino.

Nas visitas à escola, foi possível conhecer a sua realidade e a comunidade envolvida, o que facilitou a análise do regimento escolar e também dos demais documentos. Percebe-se que há uma inspiração nos ideais de liberdade e solidariedade humana repercutindo no processo educativo. Estes ideais visam a conduzir o aluno ao pleno desenvolvimento, preparando-o para o exercício da cidadania, tornando-o um cidadão crítico, criativo e consciente do papel que exerce na sociedade, além de qualificá-lo para o trabalho.

Constatou-se, ainda, a preocupação dos gestores em garantir uma qualidade no ensino, o que redundou na previsão das seguintes ações:

- I - desenvolvimento de um trabalho integrado com a comunidade escolar;
- II - diminuição dos índices de evasão e repetência;
- III - cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- IV - cumprimento dos dias letivos e horas estabelecidas;
- V - promoção de meios para recuperação dos(as) estudantes com dificuldades de aprendizagem;
- VI- integração das diversas áreas de ensino e dos diversos setores da escola, de modo a permitir a articulação das atividades didático-pedagógica;
- VII- participação da comunidade escolar através de sua representação no conselho de professores visando a uma maior participação dos agentes sociais da escola nas decisões de caráter político-pedagógico (REGIMENTO INTERNO, 2004, p. 4).

Verificou-se que há previsão nos documentos da escola quanto à frequência dos alunos. Nas observações do cotidiano foi possível confrontar o que está posto, com a realidade e concluir que realmente os docentes se preocupam com as faltas dos alunos, mantendo contato com os pais e até acionando o departamento de assistência social para verificar as causas. Este ponto de preocupação com a presença/ausência do aluno é fundamental ao estabelecimento de vínculos e trabalho mais integral.

Outro aspecto detectado nas leituras sistemáticas foi a previsão no regimento de um critério de nota a ser atingido pelo aluno para ser considerado aprovado. Entretanto, na prática, os professores, tão logo detectem insuficiências ou desvios no processo ensino-aprendizagem, iniciam desde logo os estudos de recuperação. Isto, por sua vez, visa à reestruturação do processo de ensino e aprendizagem como forma de apoiar na superação de suas dificuldades, sendo desenvolvida paralelamente às atividades escolares.

Com a finalidade de dar suporte às ações de aprendizagem, a escola conta com importantes ambientes pedagógicos, tais como, biblioteca, videoteca, laboratório de informática, núcleo de ensino de línguas, sala de artes, brinquedoteca, dentre outras.

Dentre estes espaços, dois se sobressaem: a sala de artes e a brinquedoteca. Na sala de artes, os gestores e professores buscam desenvolver o

espírito crítico e criativo, propiciar momentos de arte e cultura, produzir e difundir conhecimentos, bens e valores culturais, promover a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento e reconhecer a beleza, a estética e a sensibilidade nas várias produções presentes nas múltiplas culturas e etnias. Há também uma interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes visuais, dança, música e teatro, que possibilitem à criança conhecê-los, experimentá-los e utilizá-los da melhor forma possível.

Já na sala denominada brinquedoteca, visa-se propiciar atividades de expressão lúdico-criativas que favoreçam o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças; possibilitar a criação de mecanismos que potencializarão a aprendizagem; promover o acesso a todas as crianças sem discriminação; estimular o aprendizado do trabalho em grupo ensinando valores (respeito, ajuda, cooperação, compreensão mútua); incentivar a fantasia inerente à infância por meio de brincadeiras de faz-de-conta, dramatizações e jogos; e, oportunizar às crianças a confecção de brinquedos, jogos, cenários e figurinos.

É possível observar através de tudo isso a preocupação da escola em trabalhar com a dimensão interior dos alunos, propiciando algo mais do que o aprendizado de matérias curriculares formais, regras, etc.

Destaca-se o seguinte trecho do Diário do pesquisador que exemplifica a preocupação com as faltas dos alunos:

As crianças foram levadas para a brinquedoteca, a professora desenhou no chão alguns círculos e pediu para que cada criança ocupasse um círculo. Quando a professora percebeu que um dos círculos não tinha sido ocupado por nenhuma criança, perguntou às demais: “pessoal quem faltou hoje?”. As crianças responderam de uma só vez. Ela continuou: “você sabem por quê?; porque ela está doente”. Como nossa atividade chama-se “Empresta-me tua casinha”, vamos apagar dois círculos. Uma criança ficou sem o círculo, foi quando a professora orientou que ela deveria pedir a outra a casinha emprestada. A criança pediu, e a outra deu. Mas na terceira criança, esta disse que não emprestaria. Foi quando a professora pediu para que todos sentassem e contou uma pequena história sobre um homem egoísta e que não gostava de repartir. Ao final voltaram a realizar a atividade.

No diário de classe, encontra-se uma importante ferramenta para acompanhamento dos alunos, pois o professor deve anotar a frequência, o aproveitamento, acontecimentos diários, os conteúdos vivenciados e o critério de avaliação. Tudo isto proporciona um acompanhamento bastante individualizado do desenvolvimento do aluno.

No que diz respeito à administração, esta ocorre de forma colegiada dentro de uma concepção democrática, materializando-se em ações participativas dos diversos segmentos da escola, como conselho escolar, conselho de classe, conselho de pais e responsáveis.

Outro ponto a ser destacado é a previsão de princípios de convivência social como o respeito à individualidade, à liberdade de expressão, à presença da disciplina - não como instrumento de controle de comportamento, mas, como forma de organização de relações interpessoais, fruto de uma construção coletiva - a busca da harmonia, do prazer e da felicidade.

5.1.3 A Proposta Político Pedagógica (PPP) da A.L.E.C.A.

O planejamento e gestão educacional, e de modo particular a sua aplicação, são de fundamental importância, ao mesmo tempo em que se apresentam como um grande desafio aos gestores escolares. É importante que a Proposta Político Pedagógica quando implementada, esteja de acordo com a realidade e as necessidades da instituição escolar. Uma gestão eficaz pode fazer a diferença, utilizando-se de métodos e técnicas adequadas e compatíveis aos seus fins e objetivos.

A Proposta Político Pedagógica é a peça chave do planejamento educacional e elemento indispensável à gestão da escola. É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social voltada à educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim (VEIGA, 2002).

A articulação entre a proposta político pedagógica, o acompanhamento das ações, a avaliação, a utilização dos resultados, a participação e envolvimento dos atores, enfim, o coletivo da escola, pode levá-la a ser eficiente e eficaz.

Sobre os aspectos gerais do documento analisado, verifica-se que o mesmo está dividido em onze partes, possuindo subdivisões que apresentam uma justificativa, os objetivos (geral, do ensino fundamental, filosóficos, pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais), o diagnóstico, as metas, a organização curricular, os critérios de avaliação, o acesso e permanência do aluno, a expedição de documentos, o perfil do corpo docente/técnico e conclusões.

Vale salientar que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) permite certa autonomia para as escolas elaborarem suas propostas pedagógicas.

A proposta político pedagógica mostra a visão macro do que a instituição escolar pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas.

É uma *Proposta* porque reflete uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo.

É *Política* porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. A escola não é apenas e tão somente a reprodução da sociedade, mas por meio dos seus movimentos, pode quebrar as cadeias da reprodução social.

É *Pedagógica* porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais.

Este projeto parte de uma *concepção de educação* que deve incluir não só a comunidade interna da escola, mas envolver relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. Esta consciência das diversas relações, mudanças e trocas que ocorrem na sociedade fica evidenciada em um importante trecho da proposta, a seguir destacado:

Na sociedade contemporânea, em que vivemos uma fase da história da humanidade, caracterizada por profundas e rápidas mudanças nos campos sociais, políticos e econômicos [...] (PPP, 2004, p. 1).

Essa constatação também é fruto de preocupação quando destacada na *pergunta norteadora* da pesquisa, ou seja: *dado o horizonte histórico de desigualdades sócio-político-econômico, fragmentação e de restrição das metas educacionais e das visões das dimensões humanas seria possível uma educação dentro de uma perspectiva integral?*

Verifica-se que na PPP (2004, p.1), ora analisada, há um parágrafo que demonstra a preocupação e o entendimento dos gestores da escola acerca deste contexto histórico de desigualdades sócio-político-econômico, apresentados a seguir:

O contexto social, político e econômico do país, contribuem para que as pessoas entrem em contradição e omitam valores, princípios, fatos, aumentando a exclusão social, gerando desconforto, fragilidades e não produzindo o bem estar. Nessa perspectiva, torna-se fundamental pensarmos sobre a função social da escola frente aos novos paradigmas.

A visão institucional parte da premissa de que o contexto social, político e econômico geram contradição e omissão de valores/princípios que aumentam a exclusão social, o que leva a um repensar da função social da escola frente a novos paradigmas.

É a partir deste cenário que a instituição A.L.E.C.A. busca priorizar a formação humana, conforme consta expressamente na PPP (2004, p.1), e focar a educação de seus alunos em cima de valores/princípios a partir de três grandes dimensões:

Ética (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum);
Política (direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática);
Estética (da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais).

A proposta político pedagógica (2004) foi construída a partir de diversos ensinamentos de pedagogos, educadores e pesquisadores tais como Piaget, buscando pensar o desenvolvimento da criança e do adolescente e sua relação com o meio; Vygostky, refletindo conhecimentos prévios trazidos pelas crianças e adolescentes e a relação com o outro; e, Paulo Freire, analisando a produção ou

construção do conhecimento. Consta ainda, de forma expressa no referido documento, que a escola visa “propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para a inserção do estudante no mundo” (PPP, 2004, p. 2).

Referências à inserção do aluno no mercado de trabalho aparecem em vários pontos da proposta político pedagógica (2004), entretanto, fica claro diante da ausência de cursos profissionalizantes, que a intenção primeira da escola não é esta, e sim a preparação para o mundo baseado em valores e a relação com o todo dentro do atual momento histórico. Destaca-se este trecho do artigo 2º, alínea “b”: “[...] facultar orientação e conscientização para uma vida plena através de uma formação humanística [...]”. Este entendimento é corroborado pela seguinte fala de um dos entrevistados:

Trabalhamos um projeto que tem como base os ‘valores’ (respeito, amor, compreensão, cuidado de si e do outro, autoconhecimento, equilíbrio das emoções etc.). Este é um dos nossos focos principais. É claro que não podemos esquecer que o atual estágio em que se encontra a humanidade, ainda se atribui muito valor ao material, por isso também proporcionamos uma preparação voltada para o trabalho (Registro verbal de Gestor(a) – Nota do Pesquisador)

A vertente social da instituição, que é paralela à educacional, foca mais o aspecto da preparação para o mercado de trabalho aos pais das crianças e dos adolescentes, quando do oferecimento de cursos variados como informática, inglês, corte e costura, cabeleireiro, tapeçaria e outros.

A A.L.E.C.A. tem como objetivo geral,

[...] oferecer à comunidade local, metodologias diversificadas, mediante organização de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação das necessidades específicas de aprendizagem dos nossos(as) estudantes, exercerem sua função social e oferecer educação de qualidade como direito de todos, num espaço de formação para o exercício da cidadania (PPP, 2004, p. 3).

Na fundamentação teórica houve oportunidade em que se ressaltou a educação como um direito humano fundamental. Princípio este que está frequentemente presente nos documentos oficiais da instituição pesquisada.

Para o ensino fundamental da escola, há quatro objetivos específicos:

- a. O desenvolvimento da capacidade de aprender;
- b. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e das artes e valores em que se fundamenta a sociedade;
- c. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de competências, habilidades, formação de atitudes e valores;
- d. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (PPP, ano 2004, p. 2).

De acordo com a LDB, a escola destacou ainda como objetivos filosóficos assegurar aos seus alunos:

- I** - igualdade de condições para acesso e permanência escolar;
- II** - valorização do profissional da educação;
- III** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV** - valorização da experiência extraescolar;
- V** - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- VI** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII**- convivência social pautada pelo diálogo, participação, justiça e solidariedade;
- VIII** - liberdade e criatividade (PPP, ano 2004, p.3).

A proposta tem a intenção de permitir ao educando situar-se criticamente diante da realidade, comprometendo-se com sua transformação. A metodologia utilizada é a organização de projetos, considerando a interdisciplinaridade, a flexibilidade, os temas transversais e a contextualização.

No que concerne à situação atual da escola, é a própria PPP que diz ser oferecido ensino fundamental do 1º ao 5º ano, no horário das 8h às 16h30, com carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, perfazendo 200 (duzentos) dias letivos e cuja estrutura física é compatível com a demanda atual.

A preocupação com a formação continuada dos gestores, professores, técnicos e administrativos da escola está expressa quando a PPP (2004, p. 21)

menção “[...] oferecer condições de direcionar a prática educativa de forma participativa e crítica”.

Nas observações de campo, constatou-se que realmente é oferecido o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, obedecendo-se as demais previsões da PPP (2004). Percebe-se que a instituição auxilia no pagamento de cursos particulares a seus professores como forma de valorização e capacitação do profissional.

Quanto ao currículo, assim entendido como um processo onde o estudante constrói o conhecimento num determinado conjunto de experiências proporcionadas em âmbito escolar, a proposta político pedagógica (2004) prevê que ele deve estar bem explícito, destacando *o que, quando e como ensinar*, considerando o que se deseja realmente construir e com base nos objetivos fixados. Estaria o currículo assim baseado nas ideias dos quatro pilares de Delors (1998): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

A atual Legislação Brasileira, nessa área, traz documentos como o Plano Decenal de Educação Fundamental onde se vislumbra a proposta de equidade com qualidade; a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), expressando os valores da educação brasileira; e, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais, dentre outros, evidenciando a ética, a solidariedade, os valores, as habilidades e até mesmo a dimensão espiritual, o que demonstra um alinhamento entre a proposta político pedagógica da escola e estes documentos oficiais.

5.1.4 Uma análise geral dos dados documentais

A análise geral dos três documentos investigados sinaliza que:

No *aspecto intencional*, a instituição tem consciência de seus objetivos, conhece seu público alvo, fixou em seus documentos oficiais a busca de uma educação integral com vistas à formação humana e desenvolve inúmeros projetos pedagógicos ao longo do ano letivo para alcançar suas metas.

No *aspecto comportamental*, a instituição reage contra a postura imparcial da maioria das instituições que se propõem a trabalhar com a educação ao focar

uma educação fundada em valores éticos, cidadania e ao reconhecer que o aluno possui outras dimensões além do cognitivo e que precisam ser trabalhadas; conhecendo os problemas socioeconômicos de seu público alvo tende a desenvolver ações assistenciais suprimindo necessidades básicas, tais como: alimentação, vestuário, medicação, acompanhamento médico, odontológico, psicológico, dentre outros; para seu reconhecimento legal tem feito inúmeras adaptações nos seus documentos a fim atender as exigências das Secretarias de Educação e de Assistência Social.

No *aspecto cultural* fica claro o entendimento de que a instituição tem uma responsabilidade social e o desejo de contribuir com uma sociedade mais humana, democrática e civilizada. Gera empregos diretos e indiretos e consegue viabilizar às famílias o sustento próprio por meio de cursos de cabeleireiro, corte e costura, tapeçaria, vassouras etc, inclusive fornecendo, após o curso o material necessário para o exercício do trabalho. Apesar de ter uma base religiosa baseada na filosofia espírita (KARDEC, 1999), a instituição não faz qualquer distinção entre seus profissionais. Viabiliza a capacitação permanente de seus professores a fim de melhor atender seus objetivos.

Ao mencionar que a instituição pesquisada tem como base religiosa o espiritismo, sugere a indagação se haveria ali uma Educação Espírita. Existem basicamente três perspectivas pelas quais seria possível analisar esta inquietação: Espiritismo como Educação, Educação segundo o Espiritismo e o Ensino Espírita.

A educação é a essência do Espiritismo. Este, no seu tríplice aspecto – ciência, filosofia e religião – pretende promover a evolução do ser, que é um processo pedagógico. A Terra é vista como uma escola, em que os seres humanos se matriculam para seu aperfeiçoamento, e, o desenvolvimento do Espírito se dá através de vidas sucessivas, como em um curso escolar, com seus anos letivos. Em uma das entrevistas, perguntou-se “como era ser professor e espírita” e o respondente disse:

Ser professor é um sacerdócio, é estar comprometido com o próximo, um verdadeiro desafio. Ser espírita é estar engajado de corpo e alma num processo de autoeducação. Estar em processo de autoaperfeiçoamento é requisito de todo bom educador. Elegi a caridade como farol de minha vida. Entenda Richardson, não estou falando de assistencialismo social, que não deixa de ser importante,

estou falando de despertar consciências. Impossível separar aquilo que creio das minhas atividades profissionais. (Fala de um dos Entrevistados – E4).

A perspectiva da Educação segundo o Espiritismo seria a prática de uma pedagogia à luz do Espiritismo. Em nenhum dos documentos básicos da instituição verifica-se a assunção explícita desta proposta. Ademais, há professores, funcionários e voluntários que não aderem à corrente religiosa da escola. Destaca-se o seguinte trecho de entrevista:

Desejaria sim, que todos pudessem ser verdadeiros Educadores que é muito mais do que ser professor. Terem disposição interna, compreensão ampla da vida, esforço sincero em si melhorar, que não só falasse antes exemplificasse, que lembrasse que antes de ser um profissional é um ser humano. Na verdade é bom conhecer as teorias, mas é muito bom também buscar o seu desenvolvimento e amar. Kardec sempre ensinou que os espíritas não deveriam fazer proselitismo e muito menos violentar consciências. Não devemos impor nossas convicções. (Fala de um dos Entrevistados – E6).

No que concerne ao Ensino Espírita, este é muito específico, sendo o ensino propriamente da Doutrina Espírita. Como há professores espíritas e não espíritas, não há este tipo de prática engajada na escola, muito menos faz parte de seus objetivos. Na linha conceitual seguida até aqui, é evidente que o ensino espiritualista não poderá ser mera transmissão de conteúdo, mas sim o despertar de consciências.

Por fim, no *aspecto social* verifica-se que a instituição se insere em bairros de forte crescimento demográfico e econômico, com problemas de saneamento, abastecimento de água, segurança pública, aumento de adolescentes grávidas, dentre outros. Praticamente não há apoio por parte das instâncias governamentais. A instituição tem como característica uma forte presença de voluntários na realização de inúmeras tarefas. Esta atitude acaba por dar origem a uma rede de cooperação que auxilia na resolução dos problemas do dia a dia. A interação com as famílias é um tanto problemática, pois, estas são ausentes ao projeto. Por outro lado, aquelas famílias que se aproximam parecem não entender os objetivos da escola o que gera conflitos de várias ordens. Em oito anos, a escola se tornou referência na localidade e ganhou status de território neutro.

5.2 Analisando os diálogos com os entrevistados

Retomando as inquietações iniciais, a pergunta norteadora, os objetivos e os demais dados de campo, foram formuladas dezesseis perguntas onde focalizam o objeto investigado com vistas a levantar dos entrevistados suas concepções e alguns fatos que exemplificassem o vivido.

A primeira questão proposta focaliza o objetivo maior desta pesquisa, isto é, *para você, o que é uma educação integral?* A esta pergunta inicial, duas outras estão diretamente relacionadas: a segunda, *que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?* e, a quinta, *a educação integral visa a desenvolver os alunos em quais aspectos?* As respostas dadas pelos entrevistados a estas questões serão analisadas com base nos estudos e orientações de Bicudo (2000).

As demais questões ajudaram a compor o cenário e reflexões do presente estudo de caso, corroborando com a tentativa de compreender de forma mais ampla e dinâmica possível o fenômeno. Todas as entrevistas foram conduzidas como um diálogo, de forma descontraída e explorando as concepções dos entrevistados acerca do objeto de pesquisa.

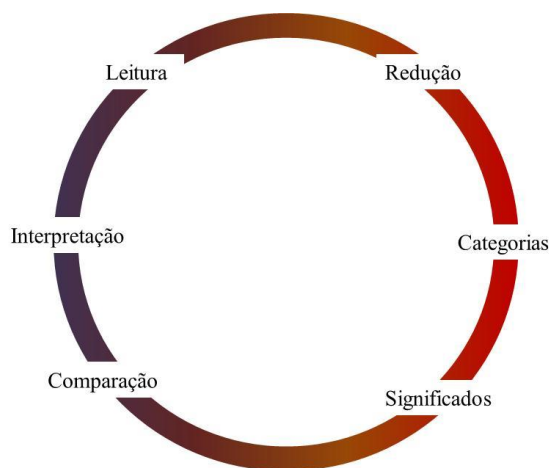
Para as diversas situações vivenciadas num ambiente escolar, é certo que as pessoas que ali interagem, atribuem diversos sentidos. Desta forma, foi justamente a compreensão desses significados que se buscou alcançar.

Após a transcrição, cada entrevista foi submetida, individualmente, aos seguintes procedimentos: Leitura Geral, Redução em Unidades de Significado (US)³, Encontro de Categorias Abertas⁴, Montagem de uma Rede de Significados, Comparação dos dados e Interpretação. Este procedimento se encontra melhor representado na figura abaixo, que ressalta a relação entre cada elemento e a circularidade do movimento que foi desenvolvido.

³ Unidades de Significado “são unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada” (BICUDO, 2000, p. 81).

⁴ Categorias Abertas são “constructos que apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisados e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade auto/sujeitos/autores/região de inquérito” (BICUDO, 2000, p. 82).

Figura 12 – Distribuição dos procedimentos metodológicos após a transcrição das entrevistas



Fonte: O autor.

Com as lentes utilizadas pelo investigador associada à questão de pesquisa, muitos ângulos para compreensão do fenômeno apareceram para compreensão do fenômeno. Assim, não se exaure as unidades de significado presentes nos discursos dos entrevistados, dando-se prioridade àquelas que estão diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa. Juntamente às entrevistas foi incorporado um conjunto de outros recursos metodológicos, o que contribuiu para a formação de um quadro o mais geral possível.

Para exemplificar esse procedimento de análise, foram destacados os depoimentos de duas pessoas participantes das entrevistas.

Quadro 2: Redução em Unidades de Significados – 2ª Entrevista (E2)

Entrevista 2	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 2	Redução a Unidades de Significados (US)
Bom... sempre me fiz esta pergunta e sempre foi muito complexo alcançar uma compreensão que fosse satisfatória para mim mesma, mas hoje acredito que a educação integral é aquela que visa	E2.US6.[...]é aquela que visa o desenvolvimento do ser humano na sua individualidade e no coletivo, de forma plena [...] E2.US7.[...]considerando todas as dimensões do ser (física, sensorial, emocional, mental, moral e espiritual), buscando um equilíbrio e um diálogo entre

o desenvolvimento do ser humano na sua individualidade e no coletivo, de forma plena, considerando todas as dimensões do ser (física, sensorial, emocional, mental, moral e espiritual), buscando um equilíbrio e um diálogo entre elas e o mundo.	elas e o mundo.
--	-----------------

Fonte: O autor.

Quadro 3: Redução em Unidades de Significados – 3ª Entrevista (E3)

Entrevista 3	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 3	Redução a Unidades de Significados (US)
É uma educação que lide, satisfatoriamente, com todas as possibilidades conhecidas ou imaginadas do educando e as articule com todas as condições (sim, condições estabelecidas) e possibilidades reconhecidas ou ainda tentadas ou desejadas. Uma educação que aborde todas as dimensões do ser (verbo) humano considerando sempre que a construção ou reconstrução do que venha a ser isso é permanente. Uma educação que integre todas as ações em uma perspectiva do fazer ético, o que leva o altruísmo a condição de horizonte e jornada. Uma educação que leve em consideração as dimensões espacial (física), temporal (experiência consciencial), intelectual, emocional e sentimental, que se utilize das elaborações que corroborem a multidimensionalidade e autenticidade de cada um, como a teoria das inteligências múltiplas, conjugando-as com o bem comum como referência coletiva e universal. É, principalmente, ter carinho, ter cuidado com o outro, fazendo o melhor que se puder, reconhecendo que sempre será uma parte, mas que é feita com todo o empenho intelecto-afetivo e, por isso, “toca” o integral.	E3.US8[...] lide, satisfatoriamente, com todas as possibilidades conhecidas ou imaginadas do educando e as articule com todas as condições (sim, condições estabelecidas) e possibilidades reconhecidas ou ainda tentadas ou desejadas. E3.US9[...] que aborde todas as dimensões do ser (verbo) humano considerando sempre que a construção ou reconstrução do que venha a ser isso é permanente. E3.US10[...] que integre todas as ações em uma perspectiva do fazer ético, o que leva o altruísmo a condição de horizonte e jornada. E3.US11[...] que leve em consideração as dimensões espacial (física), temporal (experiência consciencial), intelectual, emocional e sentimental, que se utilize das elaborações que corroborem a multidimensionalidade e autenticidade de cada um, como a teoria das inteligências múltiplas, [...] E3.US12[...] conjugando-as com o bem comum como referência coletiva e universal. E3.US13[...] ter carinho, ter cuidado com o outro, fazendo o melhor que se puder, reconhecendo que sempre será uma parte, mas que é feita com todo o empenho intelecto-afetivo e, por isso, “toca” o integral.

Fonte: O autor.

A partir da fala do sujeito foram destacados aspectos que chamou a atenção do pesquisador, porque ele relata sobre o fenômeno que se busca compreender. Este mesmo procedimento foi realizado com todas as outras pessoas entrevistadas e, manteve-se a linguagem destas, com pequenos cortes, ao destacar a unidade de significado preservando suas ideias transmitidas.

As entrevistas foram trabalhadas na ordem em que foram realizadas e numeradas de E1 a E7. As unidades de significado foram levantadas a partir do sentido da pergunta norteadora e numeradas a partir da sigla 'US', num total de 25 unidades para a pergunta de número 1 (um), buscando facilitar o levantamento das categorias abertas ou invariantes.

Agrupando as unidades de significado, foi possível extrair as seguintes categorias abertas, conforme quadro demonstrativo a seguir:

Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Unidades de Significado – Questão 1	Categorias Abertas
US1;US5;US10;US13;US16;US18;US21;US23; US24;US25.	Valor
US6;US7;US8;US9;US11;US14;US15;US17; US20.	Multidimensional
US5;US12;US19.	Cidadania
US1;US22.	Religião
US3;US4.	Lúdico

Na medida em que as entrevistas eram lidas e as expressões relembradas e pausadas, foi possível perceber os pontos semelhantes que surgiam. Com o texto, houve um questionamento sobre as respostas dadas pelo sujeito e, assim, buscou-se a compreensão do que desejavam transmitir. Desta forma, a convergência das falas apontou para regiões de categorias abertas.

Foi percebido através das entrevistas que a concepção de educação integral admitidas pelos gestores e professores da escola investigada baseia-se em cinco categorias: *valor*, *multidimensional*, *cidadania*, *religião* e *lúdico*.

Passou-se a analisar cada uma destas categorias abertas com ênfase nas concepções dos entrevistados.

A instituição acredita na educação com base em *valores*, ante uma comprovada inibição de outros agentes educativos tradicionais e sob a força de agentes educativos informais, como os meios de comunicação de massa. Para a escola investigada, isto significa exercer o verdadeiro sentido da educação que é formar pessoas. Constituem também, numa tentativa de agir diante de quadros cada

vez mais assustadores de violência, de banalização da vida, de desrespeito ao próximo, dentre outros. Destaca-se um trecho da fala de um dos entrevistados:

Não é fácil... a própria aceitação da proposta, seja até pela família. Buscamos a integração do ser humano no mundo, como homem de bem, herdeiro de um futuro feliz... não é conquistar riquezas ou só uma intelectualidade estéril, mas com a educação se tornem homens de bem, uma dignidade que todos merecem (Trecho de entrevista – Respondente E5).

Afigura-se ser um consenso, seja pelos professores como pelos gestores da A.L.E.C.A, que não basta trabalhar os conteúdos propostos nem preparar profissionais, mas, tão somente formar pessoas e inserir ao conhecimento delas valores humanos que nortearão suas condutas. Valores como *verdade, honestidade, retidão, não violência, respeito a si e ao outro* etc., estão presentes nas falas dos gestores e professores como preocupação dentro dos objetivos da instituição. Mais um trecho é destacado abaixo:

Sentimos felizes pela oportunidade, porque todos podem fazer, mas nem todos tem coragem... sempre digo, acredite nos seus sonhos... quando agente acredita, agente consegue, e não é por causa de uma dificuldade que vamos desanimar... Muitos dias nos perguntamos como vamos conseguir alimentar, cuidar e educar tantas crianças... começamos com trinta crianças, hoje temos mais de duzentas, chegando no nosso limite que é trezentas crianças... o objetivo é pegar quanto mais cedo melhor, trabalhando o caráter desde cedo. Colaborando para um viver melhor. Todos podem fazer muito. Cada um deve fazer sua parte para a melhoria do mundo (Trecho de entrevista – Respondente E5).

O que consta no Marco Estratégico da UNESCO para o Brasil (2006, p. 22), corrobora com esta preocupação da escola investigada:

[...] o sistema educacional brasileiro nem sempre é capaz de desenvolver habilidades cognitivas de importância essencial para a vida cotidiana e evidencia debilidades no fomento à formação de valores que capacitem os cidadãos a uma participação ativa na sociedade, e também na promoção do desenvolvimento humano sustentável.

Quanto à categoria aberta *multidimensional*, as falas conduziram a uma característica do aluno, seja considerando seu interior ou exterior, seu ser individual ou coletivo. Nove unidades de significado convergiram para esta categoria aberta, o

que denota que os gestores e professores da instituição investigada enfatizam um aspecto determinante da educação integral, que é considerar todas as facetas da experiência humana.

Quando penso nos nossos alunos, lembro-me dos seus corpos físicos, de seus pensamentos e emoções, e, principalmente que são espíritos em processo de desenvolvimento. Nas minhas aulas ensino que o homem é um ser animal, um ser social, um ser espiritual, possui uma individualidade e tem direitos à liberdade e à igualdade. E aí pergunto: é fácil lidar com a formação deste ser? [...] (Trecho de Entrevista – Respondente E2).

O *Holistic Education Network* do ACSA, a *American Society for Curriculum Development* e o *Institute of Education of the Ontario Institute for studies in Education* da Universidade de Toronto, citados por Yus (2002, p. 16), são uniformes em reconhecerem a possibilidade de interconexão entre corpo, mente, emoções e espírito.

Como visto no Capítulo 2, o referencial teórico apresentado, registrou que uma educação que se propõe a integralidade deve estar interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas, tais como: a intelectual, emocional, social, física, artística ou estética, criativa ou intuitiva e espiritual. A instituição perscrutada, por meio de seus gestores e professores, comunga da ideia de que os alunos contam com várias dimensões, sendo estes aspectos indissociáveis das pessoas e fundamentais a sua atuação no mundo.

Esta pesquisa também parte da concepção de que a própria escola igualmente se constitui num espaço multidimensional onde estão presentes aspectos humanos, sociais, políticos e culturais.

A utilização pelos entrevistados da categoria aberta *cidadania* conserva a ideia de que educar seria um ato que visa à convivência social e à tomada de consciência política, isto é, acesso a bens materiais e culturais da sociedade, e, ainda, o exercício pleno dos direitos e deveres previstos em lei.

Destaca-se o seguinte trecho da fala de um dos professores da escola:

Precisamos sempre lembrar que nós e cada família aqui cadastrada, bem como nossos alunos, funcionários, voluntários etc., somos iguais. Mas por suas individualidades, todos os homens são diferentes. A igualdade de direitos é uma conquista de nossa

civilização, e não deve ser confundida com massificação. É preciso que cada um expresse sua própria individualidade, e acredito que a Educação pode fazer isto (Trecho de entrevista – Respondente E4).

Pretende-se, ainda, fazer de cada pessoa um agente de transformação. Isto só será possível quando se entender a necessidade de uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão em que vive boa parte da população. Assim, o universo escolar seria um ambiente privilegiado para a formação política sem esquecer outros segmentos como a família, as associações, os meios de comunicação etc., propondo caminhos que visam a mudança as situações de opressão.

O Ministério da Educação, ao lançar em 2004 o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, deixou clara a preocupação com a categoria cidadania:

Importa, pois, construir uma educação de qualidade e de inclusão social, oferecendo condições reais de educação, com acesso universal efetivo, garantindo a permanência e a promoção de todos num processo de aprendizagem significativa. Uma educação comprometida com a emancipação humana e com a democratização da sociedade impulsiona a construção da autonomia, da responsabilidade e da liberdade em todos os cidadãos e cidadãs (MEC, 2006, p. 12).

Quanto à categoria aberta *religião*, esta surge como reconhecimento da dimensão espiritual da pessoa. Vale reiterar que a instituição pesquisada é fruto de um desejo coletivo de membros de um Grupo Espírita (KARDEC, 1999), onde há o entendimento de que cada Espírito reencarnante traz experiências diversas do passado e pode ter um maior desenvolvimento em determinado aspecto. O que importa na Educação que se propõe à integralidade seria desenvolver o ser de forma harmônica, inclusive com suas experiências transcendentais. Segundo Wilber:

Uma vez que reconheçamos os níveis e dimensões da Grande Corrente, reconheceremos, simultaneamente, todas as modalidades correspondentes de conhecimento – não apenas o olho da carne, que desvenda o mundo físico e sensorial, nem o olho da mente, que desvenda o mundo linguístico e simbólico, mas também o olho da contemplação, que desvenda a alma e o espírito (WILBER, 1997, p. 55).

A última categoria aberta – *lúdico* - conserva a ideia de oportunizar ao educando o acesso aos mais diferentes tipos de arte, tanto na linguagem expressiva, como na forma de conhecimento. Com vistas nos objetivos de desenvolver as mais diversas dimensões do ser, a escola passa a incentivar um pensamento artístico e uma percepção estética, que não deixam de ser um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Assim, o aluno desenvolve a sensibilidade, percepção, imaginação e criatividade.

Lúdico vem do latim *ludus*, significa “tudo o que é relativo a, ou que tem caráter de jogo, divertimento ou brincadeiras” (XIMENES, 2000, p. 591). “O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.” (KISHIMOTO, 1999, p. 36).

O Lúdico deve ser compreendido como uma manifestação da cultura escolar. Assim, as práticas escolares devem conspirar para uma formação humana prazerosa. Rafael Yus destacou a importância dos temas transversais na escola devendo o discurso do professor refletir suas ações, ou seja, “os professores não podem transmitir às crianças a conveniência do trabalho cooperativo se eles não praticam o cooperativismo em seu próprio trabalho” (YUS, 2002, p. 176).

A fantasia e o gosto por jogos e brincadeiras são marcantes na infância. Quando a criança fantasia, imaginando e criando coisas que não está na sua realidade, podemos aproveitar esta experiência para trabalhar conteúdos, bem como verificar o que há no íntimo dela. Com as brincadeiras se dão numa lógica diferente. Por exemplo, num jogo de queimado, as regras não tem muito da lógica tradicional. Posso pisar na risca, posso invadir o campo do oponente, jogo a bola na direção que eu quiser...São regras do prazer e do desafio. (Trecho de entrevista – Respondente E3)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleceu em seu artigo 26, § 2º que:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Quanto à segunda questão, após análise de todas as entrevistas, emergiram as seguintes categorias abertas:

Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Unidades de Significado – Questão 2	Categorias Abertas
US4; US5; US6; US7; US8; US9;US11;US12;US14.	Valor
US1; US3;US5.	Multidimensional
US2; US15.	Família
US10.	Equipe

Surgiram quatro categorias abertas: valor, multidimensional, família e equipe. As duas primeiras apareceram na análise da questão anterior e foram interpretadas de acordo com as entrevistas respectivas. Verificou-se qual foi o sentido destas categorias para os entrevistados de acordo com a pergunta norteadora, conforme segue:

A categoria *Valor* foi referida dentro de um imenso espectro abrangendo desde a honra, a atitude, o dinheiro, os bens materiais, o cuidado, o amor, o respeito, a solidariedade etc. Um exemplo está registrado no seguinte trecho de uma das entrevistas, onde o professor se refere ao respeito e à solidariedade:

Acreditamos que uma educação baseada em valores poderá mexer com o ser humano. É que a causa dos conflitos que atingem diariamente a humanidade está no desprezo dos valores. Eles estão latentes na consciência. A vivência dos valores dá base ao caráter (Trecho de entrevista – Respondente E4).

A categoria *Multidimensional* surge a partir da ideia de que o ser humano é complexo e interage com a vida, sendo esta também complexa e multifacetada. Apresenta-se o seguinte exemplo:

[...] (Re)conhecimento da multidimensionalidade humana, crença no outro e no altruísmo em si, perspectiva ética e atitude de aprendizado permanente. (Trecho de entrevista – Respondente E7).

Para os entrevistados, a categoria *Família* significa para os entrevistados a primeira entidade responsável pela educação informal dos filhos. Ficou evidenciada a preocupação dos professores e gestores quanto ao descaso que há

por parte de alguns pais com a educação de seus filhos. Eles fazem da escola 'depósito' de crianças, na qual são deixadas pela manhã e só retornam ao ambiente familiar à noite. Isto ocorre em consequência da falta de tempo deles devido à jornada de trabalho, competitividade social, ou mesmo, puro descaso. Os professores sentem que muitos destes pais transferem sua responsabilidade à escola.

[...] as famílias não entendem que precisam participar deste processo. É uma dificuldade dizer para as mães e pais o que podem fazer. Muitos nem querem dizer o endereço, pois podem ter algo de errado, ou temerem problemas com a polícia e assim ficam chateados querendo saber porque estamos perguntando onde moram (Trecho da entrevista – Respondente E1).

Verifica-se que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que estabeleceu em seu artigo 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Restou evidenciado nas falas dos entrevistados, que muitas famílias não cooperam com o processo escolar, sendo esta fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança e o sucesso da proposta de educação integral da instituição. Este parece ser um dos pontos de tensão na proposta.

Durante as observações diretas, foi possível sentir as queixas por parte dos profissionais da instituição, tais como: pais que não se importam com as tarefas, os bilhetes, as orientações repassadas pela instituição; não frequentam as reuniões, e, quando vão, é para reclamar de alguma situação; não fornecem os dados (endereço, telefone etc.) ou quando concedem é de forma incompleta; acham que é uma obrigação da escola manter a criança.

O papel da relação entre família e instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento da criança foi objeto de vários estudos, dentre eles destaca-se Magalhães (2007), Paniagua e Palacios (2007) e Nunes e Vilarinho (2001). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade à Educação Infantil (BRASIL, 2006) do Ministério da Educação e Cultura corrobora com estes estudos, na medida em que

aponta a relação com as famílias como um dos aspectos relevantes para a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

A quarta categoria aberta – *Equipe* – significa envolvimento por parte dos professores. Os objetivos da instituição exigem, segundo a fala dos entrevistados, um modelo de educador que vivencie os princípios de uma educação integral. Sabe-se o quanto isto é difícil, considerando que os professores passaram por um sistema educacional convencional.

Para J. Miller (1993 *apud* Yus, 2002, p. 235-237), um professor holístico deve ter quatro características: autenticidade, atenção, cuidado e pensamento holístico. Nesta linha, os professores envolvidos em um processo de educação integral precisam ser profissionais com visões comuns e senso de responsabilidade.

Com relação à quinta questão (*A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?*), buscou-se ampliar os dados em relação aos objetivos gerais e específicos. Utilizou-se a mesma metodologia e chegou-se ao seguinte resultado:

Questão 5 – A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Unidades de Significado – Questão 5	Categorias Abertas
US1;US2;US3;US4;US6;US13;US14; US17	Físico
US1;US2;US3;US4;US7;US13;US14; US17	Sensação
US1;US2;US3;US4;US8;US12;US13; US14; US15; US16; US17	Emoção
US1;US2;US3;US4;US5;US10;US13;US14 US16; US17	Mente
US1;US2;US3;US4;US9;US11;US12;US13 US14; US16; US17	Espírito

As unidades de significados, num total de dezessete, convergiram para cinco categorias abertas: físico, sensação, emoção, mente e espírito.

Algumas contribuições dos entrevistados utilizaram palavras e/ou expressões bastante amplas para significar que, a educação voltada para a

integralidade deveria englobar o desenvolvimento de diversos aspectos do ser humano.

O *físico* está diretamente relacionado ao corpo no seu aspecto biológico. Esta dimensão do ser humano tem sido objeto de estudos que fazem um movimento no sentido de deslocar a ideia de motricidade para outra, reconhecendo um estatuto cultural baseado na corporalidade. Hoje, contempla-se pela via da educação as marcas das manifestações corporais no processo de formação humana. O tema ganha destaque ao abordar: formas corporais de exclusão social; violência; preconceitos étnicos, de sexo e as potencialidades e limites das práticas corporais.

A *sensação* está ligada às percepções produzidas pelos cinco sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar), conforme fala do participante a seguir:

Tentamos trabalhar em várias frentes, mas quando percebemos que o contato físico se mostra inicialmente difícil, pois há crianças que são arredias, fruto talvez de suas criações, respeitamos aquele momento e procuramos abordar o problema de forma diferente. Não aceito que tudo deva ser imposto. Até mesmo, temos cuidado para não misturar carinho com carícias que possam levar a outros entendimentos. Ai de quem não respeitar a pureza infantil! (Trecho de entrevista – Respondente E2)

A *emoção* significa o conjunto das experiências subjetivas, associadas ao temperamento, personalidade e motivação.

A *mente* tem o significado de aprendizado, memorização, aquisição de conhecimentos.

Por fim, o *espiritual* é visto como algo transcendente à realidade empiricamente verificável. Tudo isto restou evidenciado no seguinte trecho de uma entrevista:

A A.L.E.C.A. tem por objetivos trabalhar seus alunos da forma mais ampla possível. Temos as disciplinas como português, matemática, mas também trabalhamos o corpo através da educação física, da dança. Trabalhamos os sentidos através da música, pintura, modelagem. Trabalhamos o sentimento através da contação de histórias, teatro, poesia. Falamos em Deus, O Criador, agradecemos a Ele sempre, começamos nosso dia com uma prece e terminamos também com uma prece (Trecho de entrevista – Respondente E6).

Guará (2006) ressalta a necessidade de um desenvolvimento integrado dos aspectos cognitivo, afetivo, corpóreo e espiritual.

O foco principal desta pesquisa é buscar conhecer a concepção de educação integral de gestores e docentes de uma escola da Região Metropolitana do Recife voltada para a formação humana. Paralelo a isto, compreender a proposta formativa, identificar possíveis avanços e dificuldades e refletir sobre as tensões entre os discursos e as práticas. Assim, formulou-se um total de 16 (dezesseis) questões, com vistas a apreender de forma mais ampla todos os aspectos do fenômeno investigado.

A concepção de educação integral dos gestores e professores da escola investigada, dentro do marco temporal e nas circunstâncias apresentadas, pode ser assim resumida: das pessoas entrevistadas, três deixaram claro a importância de oferecer à criança matérias (matemática, português, ciências, inglês etc.), um ensino profissionalizante, música, ballet e ensinamentos morais e religiosos, com destaque para estes últimos, visando formar um cidadão de bem. Já os demais entrevistados ressaltaram o desenvolvimento do ser humano na sua individualidade e no coletivo de forma plena, considerando todas as dimensões do ser (física, sensorial, emocional, mental, moral e espiritual), buscando um equilíbrio e um diálogo entre elas e o mundo, um sentido para a vida, e ainda, cuidar de si e do outro.

No desdobramento das entrevistas é possível perceber várias preocupações por parte dos gestores e professores da escola. Eles se referem à necessidade dos professores estarem comprometidos com o desenvolvimento do ser e não apenas com informações; à preparação dos alunos para o futuro já que suas famílias são de baixa renda e têm na escola a oportunidade de crescimento; à um cuidado básico com a saúde e higiene; à forma de prevenção aos mais diversos tipos de violência; à um apoio psicológico aos professores e alunos; à ausência da família das crianças no processo educacional e à criatividade, emoção e perseverança dos professores.

Com isto, recorda-se as afirmações de Moraes (2003, p. 126) quando propõe, como profissionais da educação, a um “*sentirpensar*, já que a razão está fundada na emoção, e ambas estão intrinsecamente implicadas”.

Essa mesma autora traz a ideia de escola como organização viva, capaz de estimular a criatividade “para deixar florescer os diferentes talentos e competências” (MORAES, 2003, p. 261).

Ainda foi possível perceber nas falas que os entrevistados atribuem certa relevância ao fato das crianças permanecerem mais tempo na escola. Assim, a ampliação da jornada escolar é introduzida dentro do conceito de educação integral. Em alguns diálogos, o conceito de educação integral e seus elementos aparecem confusos, principalmente quando utilizam palavras como “todo”, “é tudo”, “é tudo que diz respeito a educação”, o que demonstra fragilidade quanto ao tema.

Outros se preocupam com a questão da pobreza, miserabilidade das famílias e crianças. Nesse momento, aparentemente, há uma forte influência do contexto da escola no modo de pensar do docente. Este, por sua vez, continua a expressar seu compromisso referente a inclusão das camadas empobrecidas da população.

Apresenta-se agora alguns momentos presenciados e anotados no diário de campo, a fim de melhor compor o cenário da pesquisa.

5.3 O Diário do Pesquisador: uma visão integral a partir dos registros de campo

Esta importante ferramenta foi utilizada para registro de dados levantados durante o período que se esteve em campo. O objetivo foi materializar, da forma escrita, os atos ou fatos que iam surgindo aos olhos, e, ao mesmo tempo, registrar as impressões no momento em que estavam ocorrendo. Assim, evitou-se perder a riqueza do cotidiano.

Está basicamente composto de Notas do Campo compreendendo a parte descritiva da pesquisa e, Notas do Pesquisador compreendendo a parte reflexiva sobre a pesquisa em desenvolvimento.

Foi também incorporado ao diário tudo que pudesse trazer o maior número de informações relacionadas ao objeto desta pesquisa (fotos, imagens, propagandas, desenhos), porém, atentos às múltiplas dimensões e relações sempre

presentes numa escola. A maior dificuldade nesta pesquisa foi a necessidade de centralizar os acontecimentos nas interrelações ali estabelecidas e interligar os pontos observados, buscando uma visão da totalidade sempre atrelada ao aporte teórico.

Tendo sido o projeto de pesquisa qualificado, intensificou-se o anseio de ir a campo, pois se acreditava que a validade deste só seria verificada ao defrontar a realidade.

A observação parece ser um comportamento inerente à condição humana. Então, observar aparentava ser algo simples. Porém, segundo Cardoso (1998), “ver não é a mesma coisa de olhar. Ver é passivo, enquanto que o olhar, perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto” (CARDOSO, 1998, apud NOVAES, 1998, p. 348). Assim, o verdadeiro objetivo da observação é “compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos” (FREITAS, 2002, p. 28).

Após um estudo exploratório da escola, observou-se que apesar de apresentar uma aparente tranquilidade, na realidade, é um espaço onde ocorre múltiplos eventos. Devido a isto, após o uso da entrevista, buscando compreender a concepção de educação integral dos gestores e professores, partiu-se para a observação com o fim de conceber a proposta formativa, identificar possíveis avanços e dificuldades, e, refletir sobre as tensões entre os discursos e as práticas.

As observações não possuíram um local específico. Buscou-se seguir a intuição para o direcionamento dos eventos. A escola investigada possui uma área considerável, muitas salas e duas unidades educacionais. Assim, em cada visita, procurou-se anotar tópicos significativos da observação. Posteriormente é que tais tópicos foram detalhados. Muito interessava a rotina escolar: horário de chegada, descida do ônibus, entrada das crianças, os pais acompanhando-as, recepção pelos funcionários e professores, café da manhã, entrada em sala, aulas, intervalo, lanche, parque, jogos, almoço, comemorações cívicas ou festivas, culminância de projetos, reuniões pedagógicas e de planejamento, lanche da tarde e horário de saída.

Procurou-se manter permanentes conversas com os funcionários, gestores e professores com o objetivo de dialogar sobre as questões apontadas, além de esclarecer eventuais dúvidas.

O volume de material gerado indicava a necessidade de iniciar o processo de análise e interpretação. Isto auxiliou a delimitar o foco, concentrar, produzir e modificações no decorrer do processo.

Após a leitura sequenciada e cuidadosa do material, procurou-se identificar temas que emergiam do material empírico. Foi feita uma nova leitura à luz dos objetivos da investigação e das questões teóricas. Surgiram anotações das impressões dando origem às seguintes categorias: tempo escolar, ações socioeducativas, espaço educativo, relações integradas, assistência social e formação integral.

É importante notar que essas categorias foram destacadas para facilitar a compreensão, mas o entendimento de seus significados dar-se-á pela apreensão de que estes são conceitos imbricados uns nos outros.

O entendimento de “tempo escolar” é aquele onde o aluno está sob a responsabilidade da escola, seja dentro ou fora dela. Todos têm uma noção de tempo. Vive-se nele, reclama-se constantemente a falta dele, há necessidade de marcá-lo para se fazer isto ou aquilo. Na questão escolar, sabe-se que os alunos dispõem mais tempo quando as atividades são prazerosas e do seu interesse pessoal.

Um dos funcionários da escola investigada concedeu importante narrativa destacada a seguir:

Nós temos uma vantagem!...(pausa)...Nossa vantagem, é que passamos o dia inteiro com a criança. Alguns podem ver nisto uma dificuldade. Não é o meu caso!...(pausa)...Veja só: quando alguém fica apaixonado, não quer estar o tempo todo junto ao outro?...O raciocínio é o mesmo. Podemos pensar assim: o outro ao qual nos apaixonamos são nossas crianças, oriundas de meios extremamente pobres, com desestruturação familiar e a maioria sedentos de amor, de compreensão, de atenção. É aí que vai surgir a troca. Nós vamos nos doar, nos testar mesmo...(pausa)...na verdade, quem trabalha com a finalidade de mudar vidas, histórias, já está dando sentido para sua própria vida. Nos enganamos se achamos que não vamos receber nada destas crianças...(pausa)...elas têm muito a oferecer...muitas delas mexem profundamente com nossos sentimentos. Elas têm uma fibra pra vida. Elas não têm culpa de se encontrarem em um estado de miséria social. Tentamos aqui fazer uma pequena parte, é um socorro mesmo, para aqueles que não dispõem de acesso a serviços básicos de saúde, de moradia, de alimentos. As crianças chegam pela manhã e tem um café, depois um lanche, um almoço, um outro lanche, e muitas vezes ainda levam

alimento pra casa. Quantas vezes não perdi a voz, ouvindo crianças dizer que só comem aqui, pois nas suas casas não tem alimento. Podemos acompanhá-los por mais tempo. Temos condições de ouvi-los, de abraçá-los, de conhecer suas realidades...(pausa)...muitos chegaram aqui bem pequenos...conhecemos cada um pelo nome...sabemos quem são seus pais...seus problemas...Muitas vezes é cansativo sim...também temos nossas famílias...nossos problemas...mas é exatamente aí que reside a diferença. É um aprendizado constante.Você poderá ver algo que acontece diariamente. A alegria na chegada das crianças pela manhã é visível. É um lugar bom, onde elas vão encontrar pessoas que se desdobram para serem mais que professores que só se preocupam em repassar matérias. Aqui eles têm teatro, ballet, capoeira, esportes, dentistas, médicos, psicólogos, roupas, alimentos..., por outro lado, a tristeza quando vão embora. É como se eles não quisessem voltar para sua realidade. É aí que precisamos intervir de forma que eles não se revoltam, muito pelo contrário, entendam que aqui é uma parte da vida deles, e que a casa é a outra parte, tão importante quanto. Agora me diga, não é melhor elas estarem aqui conosco, com toda esta estrutura, o dia inteiro, do que na rua, sem comida, muitos deles servindo de ‘aviõezinhos’ para venda de drogas, ou expostos a violências as mais diversas? (Registro verbal de funcionário - Nota do Pesquisador).

Refletir sobre “tempo escolar” é ter consciência de que sua representação pode ser oferecida a partir de muitos enfoques, a depender do contexto que se está ligado. É certo que o tempo é fator importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem. Mas, não deve ser confundido com educação integral. Educação Integral e Educação de Tempo Integral ou de Período Integral são conceitos diferentes. Aquela pode abranger esta, e, assim, pode-se falar em educação integral de jornada ampliada.

A compreensão dessa categoria é, a anos, objeto de estudos em diferentes setores e as indagações podem ser direcionadas a diversas abordagens de pesquisa, de acordo com o pensamento epistemológico a que se está atrelado. Neste sentido, Cavaliere (2002, p. 117) afirma que:

Dentre as muitas formas de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade.

A conversa com o funcionário produziu vários pensamentos, interrogações e lembranças, da qual foi destacado o seguinte trecho:

Lembrei-me de uma situação com minha filha mais nova. Estávamos indo em direção à escola em que ela estuda, e perguntei a que horas iria começar os jogos, já que estavam na semana das 'olimpíadas'. Ela me respondeu: às oito e meia. Perguntei se durante uma hora e meia ela ficaria na sala assistindo aula. Para meu espanto, ela com as sobrancelhas franzidas, virou pra mim e disse: *não painho, mais...muito mais... uma hora e meia é o tempo do meu filme predileto Ratatuile*. Nossa! Fiquei surpreso, e na hora me veio o pensamento de que o filme pra ela passa rápido, mas a aula parece ser uma eternidade. Ela entra na escola às sete horas, então até às oito e meia, ela permanece assistindo aula, momento em que os jogos começariam. Sabia que o caso não era simplesmente de se fazer uma conta e ver a diferença, pois ela sabia fazer. Ela me expressou que quando se está interessado em uma aula, o tempo passa num segundo. (Nota do pesquisador)

Nesta linha, para Cavaliere (2007, p. 1016), a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Pelos dados colhidos, foi possível inferir que a última alternativa é base para que a escola investigada (A.L.E.C.A.) tenha adotado uma ampliação no seu tempo de permanência dos alunos na escola. De certa forma, esta última alternativa engloba as duas anteriores e comprova a tendência a uma educação integral.

Na escola investigada, a ampliação da jornada é realizada na forma de turno e contraturno, sendo este com atividades socioeducativas.

Passar-se-á agora a abordagem da segunda categoria: ações socioeducativas.

Basicamente, as ações desenvolvidas visam proporcionar múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, oportunizando o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos em crianças e jovens.

Embora a escola não se constitua no único espaço educativo, cabe a ela propor atividades variadas direcionadas à formação integral de seus alunos, proporcionando uma maior vivência de experiências aos educandos.

A seguir, transcreve-se um trecho do diálogo com uma das professoras da escola investigada, que possui ligação direta com esta categoria:

A escola oferece, sempre que possível, uma série de atividades intra e extraescolares. Trabalhamos com projetos, e para atingir os objetivos planejados, buscamos oferecer o maior número de atividades possível: música, artes, cinema, teatro, museus, espaço ciência, parques, caminhadas na comunidade, desfile cívico, gincana, oficinas de matemática, ballet na Academia Aria, capoeira, coral, visitas a fábricas, base aérea, etc. São muito ricas as experiências, você veja uma criança que chegou aqui com piolhos, barriga inchada, a pele com feridas, mal sabendo falar e comer, e de repente ela se vê dentro de uma sala com espelhos, numa bonita academia, com uma roupa de ballet, homem ou mulher, dançando para uma plateia...muitas dizem é isto que quero ser quando crescer...(pausa)...da mesma forma, o grupo de capoeira, com a disciplina, o respeito ao outro...os trabalhos como cuidar do jardim da praça, preocupar-se com o destino do lixo, apreciar e preservar a arte que está nas ruas, perceber que há coisas que não são minhas, nem suas, mas “nossas”... o respeito aos colegas, aos espaços e materiais, práticas de resolução de conflitos, ações de tolerância com as diferentes ideias, manifestações de recriminação às injustiças são atitudes que se aprendem na convivência. (Registro verbal da professora – Nota do Pesquisador).

A ampliação da jornada escolar deve garantir um equilíbrio entre diferentes atividades e proporcionar uma percepção do bom, do belo, do verdadeiro por parte dos educandos. Segundo Gonçalves (2006, p.131), só tem sentido se

Considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Considerando que as ações socioeducativas são realizadas no espaço intra ou extraescolar, emerge a terceira categoria: o espaço educativo.

Entende-se por espaço educativo todo ambiente onde ocorre aprendizagem. Deste modo, não houve referência a espaço escolar por ser este limitado ao ambiente intraescolar. Como os espaços são lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem, a educação pode ser desenvolvida no território,

local de possibilidades, englobando a comunidade, o bairro, a cidade, o Estado ou o país. A utilização de outros espaços é uma forma de oferecer aos educandos outras possibilidades educacionais, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades.

Nesta perspectiva, Moll (2008, p.12), tratando da ampliação do espaço da escola para outros espaços socioculturais, aponta para o entendimento:

[...] de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos.

Na concepção de educação integral da escola pesquisada, verifica-se que o espaço intraescolar é central às práticas de ensino aprendizagem, mas, a ele se integram outros espaços socioculturais articulando diversos atores e instituições na construção de uma rede, que, por sua vez, vai possibilitar o desenvolvimento de ações integradas. Eis a quarta categoria: ações integradas.

Por ações integradas, entende-se o conjunto de atos que congregam a noção de parcerias com vistas à melhoria na qualidade da educação. Estas ações devem envolver o setor público, privado, organizações não governamentais, segmentos sociais diversos, comunidade e família.

A realização de parcerias deverá ser estabelecida pela comunidade escolar, a partir de suas necessidades e potencialidades, dentro de seu contexto educacional.

Destaca-se um importante trecho do Diário de Campo, referente a esta categoria:

A A.L.E.C.A. tem sua manutenção assegurada, basicamente, por recursos que vêm do Grupo Espírita, dos sócios e dos parceiros. Por parceiros entendemos todos os que de alguma forma contribuem para manter a instituição. Tivemos e temos parceiros os mais diversos possíveis, seja a igreja católica, grandes empresas, empresários e até alguns que não se identificam. Mas também nos viramos como podemos! Realizamos bazares, eventos, almoços, cafés da manhã, bem! tudo que possa de alguma forma angariar os recursos necessários. Uma coisa bastante interessante, é que aqui, todos ajudam, seja um diretor(a), um professor(a), um funcionário, um voluntário, um dentista, uma psicóloga, um

médico...(pausa)...enfim, ninguém é tão pobre que não tenha nada pra dar. (Registro verbal de gestor – Nota do Pesquisador).

Entende-se que um projeto como o da A.L.E.C.A. que abrange duas grandes vertentes – assistência social e educacional – adquire pilares mais sólidos à sua consecução quando atrelado à participação de todos os segmentos da sociedade. Guará (2006, p.19) destaca que:

A participação de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e envolver todos num compromisso de participação mais ativa e próxima.

Conforme registrado anteriormente, a instituição pesquisada tem um viés na assistência social, não só porque seus alunos/família encontram-se numa situação de miserabilidade, muitos sobrevivendo através de programas governamentais, como o “bolsa família”, mas também pelo fato de ser um de seus objetivos institucionais.

Cita-se um trecho da fala de um dos entrevistados, quando estava se reportando a todos os demais professores/gestores:

São famílias com grande desestruturação..., existem alguns termos que poderiam ou podem ser mais técnicos. Este termo ‘desestruturação’ poderia ser mais técnico. A A.L.E.C.A. busca fundamentalmente as famílias de maior vulnerabilidade e risco social. Dizendo de outra forma: com maior desestruturação. Este é o foco da A.L.E.C.A. famílias com maiores desestruturação, maiores dificuldades, maiores problemas e maiores vulnerabilidades, com mais intensos riscos sociais...e de outros tipos...estas são famílias que a A.L.E.C.A. busca. Todos vocês sabem, mas todos os anos é feito um processo de seleção de novas famílias, e todo este processo é orientado por esta perspectiva. Nós buscamos selecionar as famílias com maiores dificuldades, com maiores desestruturação. Desde quando nós fazemos isso? Desde o início da A.L.E.C.A.. Claro que as vezes escapa alguma coisa por causa das circunstâncias, e não acontece exatamente como nós gostaríamos, mas sempre se está buscando isto, estas famílias mais desestruturadas. É que o foco são estas famílias. A A.L.E.C.A. faz a busca ou as famílias procuram a A.L.E.C.A., é feita uma visitação inicial pela A.L.E.C.A e dentre as várias famílias, são escolhidas exatamente estas que apresentam maior desestruturação. De fato, após isto são convidadas a entrar na A A.L.E.C.A. . Quem entra na A.L.E.C.A. é a família, não é a criança, não é o jovem, não é o adulto, é a família. A porta de entrada na A.L.E.C.A. é a promoção

social ou o setor de promoção social à família, hoje em dia. Todos os membros da família, as demandas da família tudo é visto como um todo. A entrada não é a matrícula da criança na escola. A matrícula da criança na escola já é uma segunda etapa, depois da escolha da família e do trabalho social com a família. Então, funciona assim. Bom... Família com grande desestruturação. Situação que leva, inclusive, estas famílias – e a maioria delas – a falta de condições de acessar mesmo os serviços da rede sócio-assistencial disponível. O que queremos dizer com isto? São famílias com tantas dificuldades que não conseguem, frequentemente, acessar os serviços da chamada rede sócio-assistencial. Situação tão complicada que não conseguem os serviços de saúde, habitacionais, de renda mínima ou de outros quaisquer, seja psicológicos, etc. Eles normalmente não conseguem acessar isto, não tem a mínima condição de acessar os serviços. Ou seja, em boa parte das famílias, se as crianças não estivessem na A.L.E.C.A, estas crianças não estariam estudando, estariam nas ruas. Porque? Porque até os serviços educacionais públicos estas famílias não acessam. (Registro verbal de gestor - Nota do Pesquisador).

Esta categoria está imbricada com todas as descritas anteriormente. Nesta perspectiva, o aluno/família beneficiados com ações de combate a situações de risco social terá maiores chances de desenvolver melhores resultados na área educacional.

Tudo isto converge para a última categoria – formação integral. Esta é entendida como uma formação voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, a partir da vivência de diferentes oportunidades educacionais.

Esta última categoria congrega todas as categorias a que se fez menção, pois apresenta-se como alicerce no qual os documentos da instituição pesquisada fazem referência expressa, bem como as falas dos entrevistados, uma vez que tem como objetivo o desenvolvimento integral dos educandos. Quanto à compreensão de que o ser humano é multidimensional, acrescentam-se ainda as palavras de Gonçalves (2006, p.130):

[...] o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

A formação humana atrela-se à perspectiva de oferta de novas oportunidades educacionais, garantindo um pleno desenvolvimento do ser. A partir

da análise feita até o presente momento, foi possível constatar que a concepção de educação integral da escola investigada abrange múltiplos espaços e tempos, com participação de vários segmentos da sociedade. Busca assim, o objetivo de oferecer aos educandos uma formação completa a partir de oportunidades diversas.

Com base nos ensinamentos de Ken Wilber, é possível agora uma análise da instituição investigada (A.L.E.C.A.), através da lente dos Quatro Quadrantes do Kosmos.

5.4 Cruzando resultados: uma leitura do fenômeno através dos Quatro Quadrantes do Kosmos

Como destacado no Capítulo 3, Ken Wilber aponta a possibilidade de mapeamento das múltiplas percepções humanas acerca de um determinado fenômeno. É através de uma “visão integral” sugerida por este pesquisador e filósofo que se buscou incorporar os dados obtidos até o momento.

Costuma-se afirmar que duas coisas são comuns às pessoas que procuram e encontram a teoria integral: a) uma insatisfação com as visões limitadas das outras teorias; e b) uma sensação de “ancoragem em um porto”, isto é, de ter encontrado algo já conhecido, mas, que não se compreendia sua explicação. Assim, com uma tripla sensação de arrumar as coisas, de segurar o que emerge e de estar em paz com o que se experiencia, é possível a passos seguros ler o fenômeno por quatro lentes ou dimensões.

5.4.1 Dimensão subjetiva (as experiências educacionais)

Esta dimensão corresponde ao quadrante superior esquerdo que comporta o “intencional”. Ela trata diretamente da parte interior individual do fenômeno investigado, do qual emergem as experiências individuais, sensações, impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos, intenções, etc.

Para restringir a investigação, principalmente, considerando os objetivos da pesquisa e problemas norteadores, formularam-se quatro perguntas orientadoras dos registros: a) quais as intenções da escola? b) como isto faz sentido? c) qual o verdadeiro propósito da escola? e d) o que os gestores querem ou desejam mais?.

Respondendo a primeira pergunta, o Estatuto da instituição traz de forma expressa que a intenção está focada em duas vertentes: a) a assistência social cujo objetivo é proporcionar, dentro do espírito de solidariedade cristã, assistência integral e bem-estar estimulando uma ampla afetividade e senso de responsabilidade nos beneficiários (crianças, adolescentes, adultos e idosos); e, b) a educacional com a finalidade de facultar orientação e conscientização a uma vida plena através de uma formação humanística, ou seja, um desenvolvimento integral.

A visão institucional parte da premissa de que o contexto social, político e econômico gera contradição e omissão de valores/princípios que aumentam a exclusão social, o que leva a um repensar da função social da escola frente a novos paradigmas. Neste cenário, a instituição A.L.E.C.A., na vertente educacional, irá priorizar a formação humana conforme consta expressamente na PPP, e concentrar a educação de seus alunos sobre valores/princípios a partir de três grandes dimensões: ética, política e estética.

Tudo isso faz sentido para os fundadores/gestores e para alguns professores em face da instituição pesquisada ser fundada com base em ideais Espíritas, isto é, resultante da convergência de esforços de integrantes de um Grupo Espírita. Foi possível chegar a esta compreensão diante da evidência e corroborado no seguinte trecho da fala de um dos gestores da escola:

Vamos ao principal agora. O principal são os Princípios e Valores que orientam as atividades no ...*(omitimos)*... . Agente vai começar por um sentido bem geral, e depois vamos especificar no sentido espírita. Todos vocês sabem que não é uma instituição só de espíritas ou para espíritas, mas é uma instituição de teor espírita, a fundação, a direção, a instituição é feita por pessoas que comungam com o pensamento espírita, o que não quer dizer – para aqueles que ainda não sabem, mas vão saber agora – não é um Centro Espírita, não é para fazer ações doutrinárias, espíritas, nada disso... é para fazer ações sociais e educacionais, para e com todo tipo de pessoa, inclusive a maioria de nós aqui, a maioria de vocês não são espíritas, inclusive as pessoas que trabalham e os beneficiários também. Então existe uma especificidade espírita no projeto, na intenção, e existe o sentido geral que vamos ver aqui também. (Registro verbal de gestor - Nota do Pesquisador)

Respondida a segunda pergunta elaborada como guia pode-se passar para a subsequente e, afirmar que o verdadeiro propósito da instituição é atender de forma a mais ampla possível famílias com grandes dificuldades sociais. Isto é comprovado no seguinte trecho da fala de um dos gestores:

[...] Quem entra na A.L.E.C.A. é a família, não é a criança, não é o jovem, não é o adulto, é a família. A porta de entrada da A.L.E.C.A. é a promoção social ou o setor de promoção social à família, hoje em dia. Todos os membros da família, as demandas da família tudo é visto como um todo. [...] (Registro verbal de gestor - Nota do Pesquisador).

Por fim, e respondendo a última questão, verifica-se pelas falas, pelos atos observados em campo e pela forma de gestão empreendida, que o desejo maior é que a instituição torne-se autossuficiente com recursos próprios para a sua manutenção. É necessário também que suas duas vertentes - a assistência social e a educacional - sejam eficientes e eficazes para a consecução dos objetivos estabelecidos nos documentos oficiais. É interessante assinalar o seguinte trecho da fala de um dos gestores:

[...] É fundamental ressaltar que a atenção é a toda a família, mas a ênfase é nas crianças e adolescentes, pois esta é uma estratégia de longo prazo. A A.L.E.C.A. só tem estratégia de médio e longo prazo, não tem nenhuma estratégia de curto prazo. Por que? Porque no caso das crianças, a ideia é atuar durante o maior numero possível de anos, 10, 12, 15 anos, 18 anos junto deles; o maior tempo diário possível, por isso do horário integral, e desde o mais cedo possível, desde se possível 1 ano, como agora vai voltar o ninho, se possível desde bebê. O objetivo é criar o maior impacto possível na fase em que há o maior processo educacional que é a infância, por um maior tempo possível, um maior número de dias possível, durante o dia, acompanhando estas crianças e jovens até os 18 anos, durante muitos anos, todos os dias, durante muitas horas por dia e o mais cedo possível. [...] (Registro verbal de gestor - Nota do Pesquisador).

5.4.2 Dimensão objetiva (o comportamento educacional)

Esta dimensão corresponde ao quadrante superior direito que envolve o “comportamental”. Ela trata diretamente da parte exterior individual do fenômeno

investigado, no qual emergem características como tamanho, cor, peso, disposição, localização, comportamento etc.

Para restringir a investigação, principalmente levando em consideração os objetivos da pesquisa e problemas norteadores, afigurou-se pertinente formular quatro perguntas que guiaram os registros: a) o que a instituição faz? b) quanto de estrutura ela tem? c) que meios ela utiliza? e d) quais as propostas de desenvolvimento?

Pode-se descrever que a instituição como um todo oferece basicamente, as seguintes atividades: assistência a 132 famílias abrangendo o fornecimento de alimentação, vestuário, orientação jurídica, cursos de manicure, cabeleireiro, tapeçaria etc; no âmbito educacional são 232 crianças na Unidade II do 1º ao 5º ano, e 70 jovens na Unidade I, com atividades sócio-educativas-laborais. Além destas ocupações básicas, há também há uma preocupação em desenvolver um território democrático, acolhedor e facilitador de ações por parte de outros atores sociais.

Destaca-se o seguinte trecho de entrevista com um dos entrevistados:

O ...(A.L.E.C.A.)... tem o lado educacional e também um lado bem assistencial. Até agora nós estamos bem assim, trabalhando para duas Secretarias, porque... ultimamente é assim: ou a agente fica com a Secretaria de Educação ou com a Secretaria de Assistência Social, mas nós não queremos nem nos desvincular da escola...
(Trecho de entrevista – Respondente E1)

A instituição conta com uma Unidade construída numa área de terreno de 10.300 m², com uma área de construção de 1.600 m², composto de uma portaria independente com banheiro, uma recepção ampla, estacionamento arborizado para trinta carros, lanchonete, espaço para meditação, 5 (cinco) salas para educação infantil, 5 (cinco) salas para o ensino fundamental, 1 (uma) sala para dramatização, 1 (uma) sala para a brinquedoteca, 1 (uma) sala para os professores, 1 (uma) sala para atendimento psicológico, 1 (um) gabinete odontológico, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala para reforço escolar, 1 (uma) sala para educação de jovens e adultos, 2 (duas) bibliotecas, 1 (uma) sala para contos e leituras, 1 (uma) sala de artes, 1 (uma) videoteca, 1 (um) teatro, 1 (uma) sala de informática, 1 (um) auditório, 2 (duas) salas de dança/ginástica, 2 (duas) cozinhas com refeitórios, 3 (três) pátios externos, 1 (uma) lavanderia, 1 (uma) sala de administração geral, 4 (quatro) banheiros infantis,

4 (quatro) banheiros juvenis, 03 (três) banheiros para adultos e 1 (uma) quadra poliesportiva.

A Unidade I é formada por uma casa edificada, com uma área de 250 m², composta por uma área de acesso na frente, jardim, 8 (oito) salas, 1 (um) cozinha, 3 (três) banheiros, 1 (uma) varanda.

As duas Unidades estão bem localizadas e possuem ótima infraestrutura, de fácil acesso, inclusive à pessoas com deficiências físicas. Há controle de entrada e saída pelos porteiros. Cada setor possui uma pessoa responsável que responde diretamente à direção geral. A cozinha e o refeitório são espaços muito limpos, onde trabalham em média 5 a 10 pessoas entre funcionários e voluntários, e é um local de encontro para uma boa conversa e um saboroso café.

Atualmente a instituição conta com 28 funcionários, 120 voluntários, 38 contratados temporários, um veículo com capacidade para sete pessoas, outro do tipo utilitário para transporte de material e um ônibus com capacidade para 42 pessoas sentadas.

A equipe gestora da instituição relatou que planejam o crescimento de todas as ações da A.L.E.C.A, seja na vertente assistencial seja na educacional. Inicialmente, eram apenas 50 crianças, e, em apenas oito anos este número aumentou para 232, o que equivale a quadruplicar o número de educandos. Nas mesmas condições cresceram o número de professores, auxiliares, contratados temporários e voluntários. Nesse aspecto, destaca-se o seguinte trecho:

Temos uma boa estrutura física, localização, e na medida do possível os meios estão chegando para fazer face as inúmeras demandas. Não tínhamos nada a princípio, hoje as pessoas ainda ficam impressionadas o quanto crescemos. São mais professores, mais auxiliares de sala, mais funcionários de uma maneira geral, mais alunos e mais famílias. Aumenta a necessidade de acompanharmos mais de perto cada ser que nos chega. Acompanhar seu desenvolvimento. Fornecer os meios e trabalhar seus sentimentos. Os sonhos são grandiosos e a causa é nobre, por isso acreditamos que estamos no caminho certo. (Trecho de entrevista – Respondente E1)

A instituição tem buscado realizar parcerias com os mais diferentes setores da sociedade, tais como, Governo do Estado, Prefeituras, empresas,

organizações sociais etc. A ideia é criar uma rede de atendimento e manutenção que viabilizem a continuidade e ampliação das ações.

5.4.3 Dimensão intersubjetiva (a cultura educacional)

Esta dimensão corresponde ao quadrante inferior esquerdo que comporta o “cultural”. Ela trata diretamente do interior coletivo do fenômeno investigado, onde emerge a cultura, valores compartilhados, sentido difundido, crenças etc.

Para restringir a investigação, principalmente considerando os objetivos da pesquisa e problemas norteadores, formulou-se quatro perguntas que guiaram os registros: a) como estão as relações internas?; b) que valores, crenças e significados são efetivamente partilhados? c) onde existe falta de compreensão dos objetivos maiores da instituição? e d) que culturas e/ou subculturas estão envolvidas?

Iniciou-se a pesquisa na escola como um espaço sociocultural, a fim de compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso. Aqui, levou-se em consideração a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, construído e reconstruído por homens e mulheres, negros e brancos, religiosos e não religiosos, adultos e adolescentes, alunos e professores, gestores e funcionários, seres humanos e atores na história.

Para tanto, esta pesquisa filia-se a uma corrente de pensadores que ultrapassam a análise da instituição escolar fundada nos determinismos sociais, na dicotomia entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto. Inspirado em um movimento existente nas ciências sociais, direcionado por um paradigma emergente, tem como característica fundamental a volta do sujeito às ciências, superando o dualismo.

Destaca-se um trecho no Diário de Campo, intitulado “os alunos chegando à escola”, *in verbis*:

Antes das 7:00 horas, funcionários e professores chegam para preparar as aulas, organizar espaços e receber os alunos, alguns pais e visitantes. Nota-se uma pequena agitação. Alguns alunos que chegaram, até esse momento, ficam na área externa e/ou

estacionamento aguardando. A escola é localizada a uns 100 metros de um pequeno centro comercial de um bairro de periferia, da RMR: lojas, padarias, bares, igrejas, praça, colégio municipal, algumas residências, fábricas, empresas etc. A chegada dos alunos parece ser um ritual cotidiano, repetindo-se todos os dias os gestos, falas, sentimentos etc., mas para quem estiver atento, é um momento rico e de rara beleza. São crianças entre 2 a 12 anos, brancos, negros, mulatos, principalmente do sexo feminino. Vestem-se com a farda da escola, todos uniformizados. A escola ocupa quase todo um quarteirão, cercada por muros altos, pintados, uma guarita e um largo portão, também tem árvores de diferentes espécies: mangueira, jamboeira, cajueiro etc. Observei a chegada das crianças, e para isso cheguei mais cedo a fim de acompanhar tudo. O ônibus chegou às 7:45 e soube que houve problemas no trânsito. Ao parar percebi que as crianças mais velhas auxiliam as mais novas a pegarem suas bolsas e a descerem os degraus do ônibus. Em que pese o atraso na chegada, não vi nenhuma correria para descer, muito pelo contrário, as crianças pareciam bem e dispostas para começar o dia. Interessante quando duas irmãs gêmeas desceram com a babá, e de mãos dadas saíram caminhando sozinhas em direção à porta principal da escola, elas pareciam ter menos de dois anos de idade, mas já demonstravam uma autonomia muito grande. Sem que nenhuma babá ou professora orientasse, percebi que as crianças formaram duas filas, uma com as crianças menores e outra com as maiores em idade, após isso chegou a coordenadora, desejou bom dia a todos e só então autorizou a entrada dos menores; quando estes passaram, só aí as mais velhas seguiram, indo todos para o refeitório. Outra coisa interessante, a disposição das coisas nesta escola, para entrar no refeitório, que é uma sala, sem paredes, apenas com pequena mureta, mesas, cadeiras no tamanho adequado, as crianças precisam passar por um corredor com pias para lavar as mãos e após as refeições escovam os dentes. [...] (Notas do Campo).

Perguntou-se por diversas vezes aos gestores, professores e demais funcionários “*quem eram aquelas crianças?*”, para a maioria deles, esta pergunta faz sentido, uma vez que, meditam acerca desta interrogação chegando ao seguinte ponto comum: são seres em desenvolvimento. É esta concepção que vai informar seus olhares, as relações que mantêm com todos os demais, as expectativas e atitudes. A seguir trecho da fala de um participante:

A criança pra mim é uma alma que recomeça uma nova existência, trazendo em sua mala séculos de experiências, com características individuais próprias, mas que está por enquanto adormecida. A nova personalidade vai poder ser desenvolvida pelos estímulos do ambiente e principalmente pela educação. Porém é um ser humano e como tal, obdecerá a certos padrões instintivos. (trecho de entrevista – Respondente E3).

Há um consenso de que a instituição escolar deve atender a todos de forma individual, visto que, nem todos os alunos possuem as mesmas expectativas e necessidades, sexo, idade, experiências vivenciadas, aprendizagem etc. Isto implica que há um currículo, normas, organização dos trabalhos pedagógicos e também projetos a nortear a prática instrutiva. Todavia, os professores possuem uma liberdade de ação, conforme as necessidades apresentadas por cada aluno. Isto está de acordo com o que dizia R. Miller (1997 *apud* YUS, 2002, p.192), quando, ao tratar do “eu” do aluno chama a atenção para o fato de que:

[...] se o educador não está em sintonia com o ritmo do estilo de aprendizagem da criança, então as técnicas de habilidade pedagógica e os materiais são, em última instância, inúteis.

Além disso, foi possível inferir que há um entendimento, quase geral, por parte dos gestores, professores e funcionários, de que a função da escola investigada não se resume a garantir o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados. Os conhecimentos não são reduzidos a “objetos”, “coisas”, “produtos” e “resultados”. Leva-se em conta, o *processo*. Isto fica comprovado, quando, nas aulas, os professores estabelecem relações entre o que foi vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar. Do diário de campo, destaca-se:

Quando trabalhamos o tema “Natureza Preservada”, e sabendo que muitas destas crianças moram em palafitas, casas de madeira ou perto de canais e rios, com enchentes e cheios de lixos, foi preciso adequar, fazer uma relação entre o que estava posto nos livros de geografia, história e ciências e a vida dos alunos. Assim acredito que o ensino se torne mais rico de significados para eles.[...] (Registro verbal de professor - Nota do Pesquisador).

Naturalmente, foi detectado que alguns professores ministram suas aulas com os mesmos conteúdos, recursos e ritmos para turmas do 4º e 5º ano, por exemplo; e, muitas vezes, nas falas foram detectadas diferenciações entre os alunos apreendidos na ótica da cognição ou do comportamento, tais como: esforçado, preguiçoso, bom aluno, mau aluno, obediente, rebelde etc.

Por outro lado, foi possível observar situações em que ficou bastante caracterizada a compreensão do aluno-sujeito em sua historicidade, sentimentos, emoções, o que pode ser constatado no seguinte trecho:

Estava sentado na recepção da escola, quando percebi que uma criança estava sendo trazida pela professora para a sala da coordenação, me aproximei e escutei quando a professora disse: *“deixa ele aqui um pouco, pois estava brigando em sala”*. A coordenadora imediatamente parou o relatório que estava fazendo, e passou a tentar estabelecer um diálogo com a criança. Perguntava se ele estava com raiva, porque motivo estava brigando com o colega, mas a criança permanecia de cabeça baixa e sem demonstrar vontade em responder. A coordenadora utilizou a estratégia de se aproximar cada vez mais, e, a criança, em um momento chegou a afastá-la com o pé, demonstrando que não queria conversa. Percebi que não seria fácil estabelecer o diálogo, mas a coordenadora, demonstrando calma e experiência com aquele tipo de situação, puxou uma cadeira e sentou bem na frente da criança. Perguntou se ele queria água. Ele balançou a cabeça dizendo que não. Para minha surpresa, a coordenadora começou a contar para a criança como foi a chegada dela ali, a forma como foi recebida por todos, falou dos irmãos dele, dos amigos que ele tinha ali, de momentos felizes que eles vivenciaram. A voz daquela educadora vibrava numa sonoridade que transmitia ao mesmo tempo, autoridade e amor. Foi quando percebi que a criança estava entendendo e começava a interagir, pois os movimentos frenéticos que fazia com as pernas foram parando e ele olhou pra ela. Neste momento ela perguntou pra ele: *“você acha que está agindo correto?”*, ele balançou a cabeça negativamente e chorou. A coordenadora me pediu licença e saiu acompanhando a criança de volta a sala. (Nota do Campo)

Um aspecto que se destacou, é que os gestores deixam claro que o projeto da escola conta com objetivos a médio e longo prazos, sempre no “campo de possibilidades”, não ansiando por resultados em curto prazo, já que estão lidando com pessoas em desenvolvimento e em um contexto sócio-histórico-cultural. Aparentemente, existi uma das incompreensões maiores quanto aos objetivos da instituição. Alguns professores e funcionários não entendem porque motivo não se “expulsa” uma criança que é taxada de mau aluno.

Por outro lado, a reclamação vem da sobrecarga de responsabilidades colocadas sobre os professores. Isto ocorre, em virude dos pais estarem ausentes por motivos diversos.

Percebe-se ainda, que alguns professores, funcionários e alunos assumem um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, no bairro, entre amigos. É que os comportamentos no cotidiano escolar são informados pela cultura ali existente. A instituição pesquisada é autora de um jeito próprio de ser e de manifestar seus hábitos e valores.

5.4.4 Dimensão interobjetiva (os sistemas educacionais)

Esta dimensão corresponde ao quadrante inferior direito que comporta o “social”. Ela trata diretamente do exterior coletivo do fenômeno investigado, no qual emergem as macroestruturas, os grupos sociais, os comportamentos partilhados, as organizações sociais etc.

Nessa esteira, Yus (2002, p. 43) adverte que a escola é uma organização e que se comporta como um ser vivo, e, para uma pesquisa

[...] não pode ser compreendida ou descrita somente em termos de suas partes, mas unicamente em termos das relações existentes dentro dela, e entre ela e o ambiente externo.

Para restringir a investigação, principalmente levando em consideração os objetivos da pesquisa e problemas norteadores, foi pertinente a formulação de quatro perguntas que guiaram os registros: a) que comportamento conjunto é necessário ativar? b) como é que as ações da escola afetam os outros? c) como está a escola no aspecto legal, econômico, social, educacional e político? e d) que dinâmicas estruturais, organizacionais ou sistêmicas estão envolvidas?

Com o crescimento das atividades da instituição pesquisada (A.L.E.C.A.), os gestores e voluntários se mobilizam para buscar o reconhecimento da instituição como OSCIP-Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil cuja finalidade é facilitar o aparecimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal). Permite, também, que doações realizadas por empresas sejam descontadas no imposto de renda. Este seria um compromisso a ser realizado com brevidade, dado às demandas que tem surgido no dia a dia da instituição. A

manutenção das atividades é uma preocupação constante por parte dos gestores, professores e funcionários, que ficam inseguros quanto ao futuro caso os recursos se tornem insuficientes para a continuidade das atividades.

Desde a sua origem, a instituição mantém convênios e parcerias diversas com instituições públicas e privadas, bem como, todos os seguimentos da sociedade civil organizada, seja para aquisição/construção/reforma de suas instalações, seja para manutenção dos serviços oferecidos, compreendendo desde alimentação, passando por salários, compras de equipamentos, mobiliários, oferecimento de cursos etc.

No aspecto legal a A.L.E.C.A. obteve sua constituição respaldada pelos dispositivos da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo aprovado seu Estatuto e levado a registro, bem como a Proposta Político Pedagógica e o Regimento Interno. Ainda encontra-se devidamente vinculada e registrada nas Secretarias de Educação e de Assistência Social do Estado de Pernambuco. No aspecto social e político, tem seu trabalho reconhecido, nacional e internacionalmente, com publicações em jornais de grande circulação e participação ativa das lideranças comunitárias, políticas e empresariais da região.

Um setor que possui certo destaque é a captação de recursos estando diretamente ligado ao departamento financeiro, que, por sua vez, liga-se à Direção, responsável assim pelas demandas materiais de manutenção e desenvolvimento da instituição. Estes setores precisam estar sempre trabalhando em harmonia em face da peculiaridade da instituição, pois depende em grande parte de doações. Destaca-se o seguinte trecho:

O Setor de Captação de Recursos é fundamental para a manutenção e continuidade dos projetos e ações que vêm sendo desenvolvidos na instituição. É fonte de preocupação e de alegria. Quando os recursos começam a diminuir é preciso uma força a mais, uma união de esforços e mobilização junto a inúmeros órgãos públicos e privados. Internamente, são realizados bazares, temos uma pequena loja, almoços, jantares etc., a fim de captar recursos. Quando não conseguimos, algumas atividades são sacrificadas. É um movimento que causa certa insegurança (Trecho de entrevista – Diário do Pesquisador).

As ações escolares afetam diretamente a comunidade, e as ações destas, por sua vez, também tem reflexos diretos na escola. Sabe-se que a aprendizagem é afetada pelos acontecimentos locais, sejam bons ou ruins, bem como, tudo aquilo que rodeia o aluno; por outro lado, os alunos, com suas aprendizagens, afetam o ambiente familiar e social. As comunidades assistidas pela A.L.E.C.A. apresentam características diferentes e inúmeros problemas que precisam ser conhecidos pelos gestores e professores, pois estas informações darão sentido a suas práticas pedagógicas. Deseja-se também que estes profissionais desenvolvam estratégias para uma boa convivência e permanente relação entre a comunidade escolar e a comunidade local.

Na instituição cada indivíduo tem seu papel definido, o que denota uma boa organização interna, em virtude de que para um bom funcionamento é necessário certa especialização no trabalho. A cooperação entre os funcionários é sempre vista de forma positiva. Contudo, no ambiente escolar, em que pese haver união na realização de tarefas, o trabalho em equipe apresenta falhas, pelo fato de nem todos envolverem-se de forma significativa. Dessa forma, há uma sobrecarga de tarefas para determinados grupos, enquanto que toda a Escola recebe os méritos, isso gera desmotivação e insatisfação por parte daqueles que se empenharam-se no alcance dos resultados.

[...] Quando todos se unem, acontecem verdadeiros milagres dentro da instituição. Nem todos arregaçam as mangas, suam a camisa de fato, isto sobrecarrega alguns. (Registro verbal de funcionário - Nota do Pesquisador).

Finaliza-se este capítulo ciente de que os dados foram apresentados de forma exemplificativa, garantindo-se a triangulação de todas as espécies, sempre com vista ao alcance dos objetivos gerais e específicos descritos na Introdução deste trabalho.

Assim, ressalvadas as limitações e, tendo desenvolvido o teor e a amplitude possíveis nesta investigação, apresenta-se as Considerações Finais. Nesta, serão tecidas reflexões e registrados avanços e desafios da Educação Integral em face da proposta de formação humana da A.L.E.C.A., abalizadas pelos resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os graves problemas que afetam os sistemas educacionais contemporâneos refletem uma profunda crise cultural. Aqueles são resultados do somatório de inúmeros desafios a serem vencidos em diferentes áreas: política, social, econômica, ecológica, tecnológica, saúde etc. O conjunto das desigualdades sócio-político-econômicas que insuflam a preponderância da competitividade sobre a fraternidade, o consumo sobre o equilíbrio dos recursos, a fragmentação que leva a um sistema educativo limitado, anacrônico e não funcional, e, o não reconhecimento das diversas dimensões do ser, configuram obstáculos à efetiva implantação de uma educação integral.

A visão neoliberal de mundo, com seus valores e práticas, se mostra incapaz de abordar a complexidade do desenvolvimento humano e os novos desafios do planeta, pois, centrando-se nos aspectos mercadológicos, utilitários e individualistas acaba por fragmentar e restringir as múltiplas facetas do humano, conduzindo a educação a uma mera transmissão de conteúdos, impossibilitando a plena expressão das metas de uma educação integral.

Neste cenário, a educação integral torna-se sinônimo de tempo integral, sendo a complexidade da integralidade diluída na lógica de aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, sem considerar o que está sendo oferecido para ampliar a sua formação como humano. A pesquisa aponta a dificuldade de apropriação de uma visão mais crítica de Educação Integral, seja enquanto concepção seja enquanto prática. Constatou-se que, para os professores entrevistados, este tema é complexo e não há uniformidade de entendimento. Este achado aponta para as dificuldades no processo de implementação de uma educação integral, haja vista que a própria formação dos educadores deu-se a partir de uma visão fragmentada e que não será facilmente superada pela mera apropriação de termos como integral e multidimensional.

A viabilidade de um plano de educação integral demanda uma articulação de uma ampla rede de questões, que englobam aspectos subjetivos, organizacionais, culturais, estruturais e pedagógicos, nem sempre fáceis de serem

efetivados, requerendo um permanente questionamento crítico por parte de toda estrutura organizacional que move o projeto.

O campo da educação integral apresenta-se marcado pela ambivalência, pois se de um lado não há dúvida de que a sociedade aceita, almeja e considera necessária uma instituição educacional mais eficiente e que objetiva a formação integral do ser humano, contudo a complexidade sócio-cultural desta mesma sociedade resulta em produzir tensões entre os objetivos almejados de uma educação integral e as suas metas consumistas e utilitárias.

Verificou-se que é no momento da operacionalização do projeto político pedagógico que surge os desafios de enfrentar as mudanças no trabalho e na concepção de educação por parte dos professores. A própria conjuntura histórica, política, social, econômica e legal, com regras voltadas para uma escola tradicional que não servem às necessidades de um modelo diferenciado, em que pese o apregoamento a quatro cantos da educação integral, não tem permitido a manutenção dos meios necessários capazes de favorecer o engajamento dos professores no processo formativo que contemple a integralidade.

A concepção de educação integral da instituição pesquisada encontra-se materializada em seu Estatuto de Fundação, no Regimento Interno e na Proposta Político-Pedagógica, que em conjunto com os depoimentos e observações no campo, pôde-se compreender que seria a busca pelo equilíbrio entre os diversos aspectos do desenvolvimento humano ou o desenvolvimento das potencialidades. Esta concepção foi desenhada inicialmente de forma bastante vaga, e na linguagem dos entrevistados encontra-se em processo permanente de construção. A instituição busca de forma ampla Educar, Moralizar e Profissionalizar.

Os pressupostos que orientam as práticas educacionais vigentes apontam para uma educação que deve se dirigir ao sentimento e à inteligência. A Proposta Político Pedagógica engloba a educação do coração, da cabeça e das mãos. A proposta de trabalho foi-se constituindo a partir do contato com a população beneficiada. O ponto de partida foi a intenção de que o trabalho se voltasse para as crianças oriundas das populações de baixa renda, sem acesso aos serviços mínimos de saúde, moradia, creches etc.

Nos documentos oficiais foi possível identificar as fontes teóricas em que se apoia a instituição pesquisada: Piaget, principalmente ao tratar o desenvolvimento da criança e do adolescente e sua relação com o meio; Vygostky, ao refletir sobre conhecimentos prévios trazidos pelas crianças e adolescentes e a relação com o outro; e, Paulo Freire, ao analisar a produção ou construção do conhecimento. Consta ainda, de forma expressa nos referidos documentos, que a escola visa propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para a inserção do estudante no mundo.

Sob a ótica pedagógica, o projeto prevê a organização pessoal, a vivência em grupo, a criatividade, a liberdade de expressão e o autoconhecimento. Por isso, o espaço do trabalho educativo é flexível, comportando adaptações conforme o tipo de atividade.

Na relação ensino-aprendizagem busca-se estimular o interesse do aluno. Sabe-se que o aluno estimulado aprende melhor, seja por sentir necessidade daquele conhecimento seja por estar ligado a uma necessidade concreta ou afetiva com forte significado para ele. A memorização não ocupa um lugar de destaque. As práticas pedagógicas da escola investigada tendem a estimular os diversos tipos de inteligência. É importante destacar que há respostas, depoimentos e documentos que regem as atividades da escola, bem como práticas de alguns docentes que apontam para a possibilidade de efetivação de uma concepção de educação mais integral. Estes procuram vivenciar e trabalhar com atividades educativas amplas, buscando uma formação completa através de práticas criativas e interdisciplinares.

Quanto aos conteúdos trabalhados, verificou-se que há forte presença das disciplinas tradicionais regulares, mas em paralelo, a escola como um todo envolve-se em projetos importantes, buscando desenvolver o lado mais espiritual dos alunos. Como exemplo, pode-se mencionar o Projeto Valores Humanos para um Mundo Melhor, onde temas como Amor, Verdade, Retidão, Paz e Não à Violência são trabalhados durante as quatro unidades, com base no Programa *Sathya Sai Educare*, do Instituto Sri Santhya de Educação do Brasil. Contudo fica evidente a cisão entre estes momentos, o que indica a necessidade de uma maior compreensão e vivência de educação integral.

Nesta pesquisa foram relatados casos de crescimento de alunos que vivenciaram a proposta de educação integral na escola investigada, o que indica que mesmo sem alcançar as metas mais amplas de uma educação integral, é possível criar estratégias formativas mais integrais e que contemplem um olhar acerca do educando e educador de maneira mais complexa e multidimensional.

Tratando-se de uma experiência com objetivos de médio e longo prazo visando o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser, a A.L.E.C.A. sofre as alegrias e vicissitudes de todo projeto sócio-educativo, principalmente quando não atende aos interesses econômicos e políticos dominantes. Verifica-se que é preciso ter muito cuidado visando não se afastar dos objetivos e do *modus* de fazer da educação integral, porque, enquanto as intenções são amplas, os meios (as disciplinas) possuem intenções restritas e reduzidas e que nem sempre conseguem formar em uma perspectiva mais integral.

Em que pese a A.L.E.C.A. ter sua proposta político-pedagógica estruturada com seus objetivos e metas explícitos, é preciso considerar também que não se trata de um projeto pronto, mas de uma experiência em construção. Esta, porém, pressupõe um amplo envolvimento da comunidade escolar e extraescolar, da mesma forma que a incorporação atitudinal de conceitos básicos como: educação integral, desenvolvimento integral, bem estar, formação humana e espiritual. Disto depreende-se que a educação que visa à integralidade é um processo dinâmico que requer dos envolvidos um comprometimento existencial e não meramente uma adesão conteudista.

Através das falas dos entrevistados, da observação no campo e da análise documental, foi possível analisar que a A.L.E.C.A. constitui-se numa realidade educacional na Região Metropolitana do Recife, propondo-se à formação humana de seus alunos. Possivelmente, por falta de conhecimento da proposta formativa, equívocos e desencontros foram verificados nas falas dos entrevistados quanto ao entendimento do que é uma Educação Integral, seus elementos e os aspectos que visam serem desenvolvidos em cada aluno.

Identificou-se um grupo de profissionais capazes de perceber problemas, abordá-los por diversos ângulos e proporem alternativas, de forma que o grupo decidisse de forma colegiada. Contudo percebe-se que a educação integral não será

implementada meramente por uma via regulamentar, pois requer a formação contínua e mais integral de todos os envolvidos no processo.

Outro importante aspecto observado, que apareceu nas falas dos gestores e professores, além de ter sido verificado no campo, é a diversidade de disciplinas a compor o currículo da A.L.E.C.A., buscando sempre uma integração da mente, corpo e espírito. A estrutura física da escola colabora para a realização destas atividades, bem como a realização de parcerias que viabilizam através da canalização de recursos a contratação de profissionais especializados. A escola tem investido na formação de seus professores o que parece ser um caminho para implementação de um modo de viver mais integral.

A gestão democrática está conseguindo promover e articular a ação de pessoas, envolvimento e comprometimento. A procura por vagas nesta escola vem crescendo a cada dia. A proposta da escola busca conceber o trabalho a partir dos interesses e necessidades das crianças e adolescentes, o que por si só, tem se mostrado mais eficaz, uma vez que se torna mais significativo, pois, está dentro dos valores e do cotidiano dos alunos, sinalizando caminhos de integralidade.

Uma instituição que se propõe a integralidade deve estar preparada para interagir com seu contexto, acompanhando a velocidade das transformações que ocorrem no mundo e na vida. Este aspecto é contrário à adoção de rígidas estruturas que não permitem a permeabilidade dos acontecimentos imprevisíveis que emergem. Neste sentido, a instituição pareceu buscar contemplar a complexidade dos contextos na qual esta inserida, contudo permanece uma dificuldade de maior integração significativa entre a escola e a comunidade.

Há ainda dificuldades que estão atreladas ao perfil do profissional que se propõe a trabalhar na perspectiva da educação integral. Para os professores esse projeto exige e continua a exigir muito empenho, dedicação e vontade de inovar. Há certa insegurança e medo diante do novo e, muitas vezes, do desconhecido. A proposta é um grande desafio, pois, exige do educador ir além de sua formação tradicional, assim como demanda dos gestores um deslocamento do papel de executor de funções burocráticas.

Existe a necessidade de projetos que ofereçam uma maior estabilidade financeira, já que a instituição se mantém basicamente por doações, assim como a

participação coletiva dos educadores e equipe pedagógica é fundamental para garantia de uma ação mais integral. Os professores precisam de tempo para encontros de planejamentos de atividades assistidos, para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento da proposta de educação integral.

Apesar de muitos serem os desafios, a A.L.E.C.A. revela uma trajetória de avanços, repleta de esperanças e desejos de continuidade. São os sujeitos envolvidos com seus desejos, emoções, sonhos e perseverança, que dão a tônica do sucesso do projeto. É isto que orienta o devir humano e impulsiona a ação.

Por se tratar de uma instituição privada - com uma boa estruturação física, localização e bons profissionais - os gestores da A.L.E.C.A. acreditavam que a adesão à proposta de Educação Integral se daria de forma plena por parte de todos os professores e funcionários. Ao contrário, nem todos conseguiram compreender os objetivos e fundamentos da proposta, o que gerou certa confusão e incompreensão.

Nas entrevistas, ao falarem sobre suas atividades diárias, os respondentes não informaram sobre o referencial teórico que os orienta. Alguns estabeleceram comparações com outras escolas e destacaram as boas condições de trabalho na A.L.E.C.A, tais como: poucos alunos por sala, presença de técnicos (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, advogado dentre outros), liberdade para criar e adotar procedimentos de ensino flexíveis e o estímulo a qualificação.

Foram observadas que em algumas salas de aula, os trabalhos se iniciam pelo mesmo tipo de atividade, isto é, relatos dos alunos sobre atividades fora do espaço escolar, o que concorre para a dispersão e para certo clima de agitação. Nem sempre os docentes se controlam nesse contexto, manifestando irritação ou ameaças de represália.

Nas observações diretas e conversas informais com os professores e funcionários, pôde-se detectar que a formação pedagógica, as intenções e o conjunto de crenças que o docente traz em sua bagagem de vida influenciam diretamente na prática em sala de aula, o que não raramente vai de encontro com o discurso da instituição. Neste sentido, indica-se que a formação integral do educador

é fundamental para pensar na possibilidade de materialização deste tipo de educação.

Fica evidente que frente os desafios da sala de aula, os professores acabam por retornar às práticas mais tradicionais baseadas em argumentos de autoridade. Isto pode ser exemplificado quando em uma dada situação o professor interrompeu sua aula que visava reflexionar acerca do porquê da vida, da relação com o próximo e com o meio ambiente, pois, um dos alunos estava atrapalhando com conversas paralelas, e após levar o aluno para a coordenação voltou para a aula expositiva. Algumas decisões são tomadas e justificadas pelos professores, predominantemente, por argumentos que são socialmente e culturalmente instituídos, mas que não é fruto de reflexões e experimentação de mudanças em suas ações.

A A.L.E.C.A. tem investido em ações que visam inovar em suas formas de gestão, de organização das práticas pedagógicas como planejamento de ensino, projetos interdisciplinares, modelos de avaliação, aplicação de investimentos e formação continuada de professores, tudo, com vistas ao alcance de seus objetivos que é a formação do ser. Entretanto, nem sempre estas ações atendem as demandas que emergem da realidade escolar.

Outro ponto verificado foi a ausência de uma grande parte das famílias no processo educacional. Dada a própria condição socioeconômica da maior parte das famílias assistidas, muitas não sabem definir com clareza qual deveria ser o seu papel neste processo. Esta definição de papéis é extremamente importante e urgente. Gestores e professores ainda demonstram dificuldades para organizar estratégias de aproximação e de cooperação das famílias, bem como fazer com que elas entendam que sua participação é fundamental.

Alguns entrevistados registraram que a posição de alguns pais configura certa comodidade. Sabem que seus filhos estão bem atendidos, protegidos, os professores assumem suas funções como cuidadores/orientadores e a escola soluciona dificuldades ou problemas eventuais. Por outro lado, muito professores reconhecem a necessidade de assumirem essas funções, entretanto ressaltam a necessidade de uma equipe multiprofissional para compartilhar as responsabilidades advindas. Não é raro uma criança se queixar de maus tratos, de abuso sexual, de

desamparo etc., o que demanda intervenção do Conselho Tutelar, da Polícia, do Ministério Público e do Poder Judiciário. Todavia faz-se necessário uma escuta sensível dos pais para perceber seu lugar nesta complexa rede de relações. Este pareceu um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições que buscam moverem-se numa perspectiva de educação integral.

A compreensão da experiência investigada de educação integral a partir de quatro dimensões, ou quadrantes, pareceu indicar uma lente que auxilia na percepção de mais clara das possibilidades e limites de uma educação integral. Assim, sugeriu-se que ao contemplar uma prática que visa à integralidade, deveria-se incluir as dimensões subjetiva que correspondeu às experiências educacionais e tratou do “intencional” de onde emergem as experiências individuais, sensações, impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos e intenções dos envolvidos na escola. A dimensão objetiva (o comportamento educacional) que envolveu o “comportamental” através da estruturação física e seus múltiplos desdobramentos. A dimensão intersubjetiva (a cultura educacional) que comportou uma visão sobre o “cultural”, ou seja, os valores compartilhados, sentido difundido e crenças. E, por fim, a dimensão interobjetiva (os sistemas educacionais) que contemplou o “social” com suas macroestruturas, os grupos sociais, os comportamentos partilhados e as organizações sociais.

A intenção desta pesquisa nunca foi de produzir um “Manual” ou apontar possíveis “falhas” como numa auditoria, posto que, a depender de inúmeros fatores, a realidade que hoje se apresenta, se modifica aos olhos do pesquisador devendo ser reexaminada. Acredita-se, inclusive, que uma fragilidade desta pesquisa foi de não apresentar a perspectiva dos pais dos alunos, com a finalidade de que pudessem aclarar as questões da ausência deles nos assuntos escolares, e, também, dos alunos para registrar suas impressões quanto à proposta da A.L.E.C.A.

Este estudo serve perfeitamente como diagnóstico de uma realidade particular, limitada no tempo, que poderá gerar novas reflexões a partir de outras perspectivas ou outro cenário, com novos atores, bem como de forma comparativa ou múltipla com outras realidades. Aponta que mesmo frente os constrangimentos sócio-históricos há possibilidades de implementação de uma educação que visa a integralidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de pesquisas, São Paulo (77): 53-61, maio 1991.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 16 de nov. de 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Editora Liber Livro. 2002.
- BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis; Vozes, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIVARI, Anadir Luiza Thomé. **A evolução dos paradigmas na educação**: do pensamento científico tradicional a complexidade. Revista Diálogo Educacional, PUCPR, v.7, n.22, set/dez, Curitiba: Champagnat, 2007.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez. 2000.
- _____. (Org.). Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto (Orgs). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Sumus Editorial, 1991.
- BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DO. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 21 de dez. de 2012.
- BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm>. Acesso em 21 de dez. de 2012.
- BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 21 de dez. de 2012.
- BRASIL, Parâmetros Nacionais de Qualidade à Educação Infantil. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 21 de dezembro de 2012.

BRASIL (Diversos autores). **Série Mais Educação**: rede de saberes; pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

CANELADA, Antônio Carlos Mansano. **A Educação Integral no município de Goiânia**: inovações e desafios. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Sérgio. **O Olhar viajante (do etnólogo)**. In: NOVAES, Adauto. et. al. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CAVALIERI, Ana Maria. **Quantidade e racionalidade do tempo na escola: debates no Brasil e no mundo**. Teias, Rio de Janeiro, v.6, p. 116-126, 2002.

_____. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Educ. soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em 23 de jan. 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). **Relatório de pesquisa**: educação integral. São Paulo: Cenpec, Unicef, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. (5. ed.) .São Paulo: Cortez 2001.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. Revista Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abril de 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>> Acesso em 04 de jan. de 2013.

DECLARAÇÃO de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000107.pdf>>. Acesso em 04 de dez de 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO. Edição histórica 100 anos. Versão 7.0. Positivo Informática. 2011.

ESBJÖRN-HARGENS, Sean; REAMS, Jonathan; GUNNLAUGSON, Olen. **Integral Education**: new diretions for higher learning. State University of New York Press. 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa científica**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21 a 39, 2002.

GABRIEL, Carmem Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral e currículo integrado**: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. São Paulo: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Ed, L. 2009.

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

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro. 2007.

GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisas Qualitativas em Estudos Organizacionais – Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral**. Caderno CENPEC: Educação Integral, nº 2, São Paulo, 2006, p. 129-135.

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

_____. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Revista Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abril. 2009.

KARDEC, Allan. **O Livro dos Espíritos**. Trad. José Herculano Pires. FEB. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LAVILLE, Christian e DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Aldenize Ferreira de. **Contribuições da educação integral para a formação humana a partir da visão de integralidade de Ken Wilber**. IV EPEPE. Caruaru. 2012.

LISPECTOR, Clarisse. **A descoberta do mundo**. Crônicas. Ed. Rocco, 1999, 480p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAGALHÃES, Graça Maria. **Modelo de colaboração jardim-de-infância/família**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: PUC, 1989.

MEDEIROS, Cleide Farias de. **Por uma educação Matemática como intersubjetividade**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggini (Org.). Educação Matemática. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MERRIAM, Sharan. **Case study research in Education**. A qualitative approach. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação**. Brasília, 2006. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%206.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro**. Salto para o futuro: Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13 – agosto de 2008, p. 11-16.

_____. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. (3. ed.) São Paulo: UNESCO, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e M. Alice Sampaio Dória. São Paulo: Bertand Brasil, 1996.

NONATA, Antonia Ferreira. **Paradigmas do conhecimento: do moderno ao ecológico**. Revista Diálogo Educacional, PUCPR, v.7, n.22, set/dez, Curitiba: Champagnat, 2007.

NUNES, D'acosta Goiania; VILARINHO, Lúcia R.G. **“Família possível” na relação escola-comunidade**. Psicologia Escolar e Educacional, 2001, vol.5, número 2, p. 21-29.

PAULO, Rosa Monteiro; AMARAL, Carmem Lúcia Costa; SANTIAGO, Rosemary Aparecida. **A pesquisa na perspectiva fenomenológica: explicitando uma possibilidade de compreensão do ser-professor de matemática**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, n. 3, 2010.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia/Ed. 34, 2003.

POVALUK, Maristela. **Prática pedagógica embasada no paradigma da complexidade e aprendizagem colaborativa no ensino superior**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

RAUEN, Fábio J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: UNISUL, 2002.

RODRIGUES, Neidson. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 76, Outubro/2001.

RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 410 p.

ROTHBERG, Donald Jay e KELLY, Sean. **Ken Wilber em diálogo**: conversas com os principais pensadores transpessoais. São Paulo: Madras, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morota, 1998.

TREVISOL, Jorge. **Educação Transpessoal**: um jeito de educar a partir da interioridade. (coleção viver como protagonista). São Paulo: Paulinas, 2008.

UNESCO. **Educação para Todos no Brasil**. 2006 Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 12 de jan de 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

WILBER, Ken. **Odisséia**: uma investigação pessoal sobre psicologia humanística e transpessoal. Tradução de Ari Raynsford. 1982. Disponível em: <http://www.integralworld.net/pt/Odyssey_pt.html>. Acesso em 20 de dez.de 2013.

_____. **Uma Teoria de Tudo**. Uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. Tradução Denise de C. Rocha Delela e Rogério Tadeu Corrêa de Leão Lima. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. **Psicologia Integral**. Consciência, Espírito, Psicologia e Terapia. Tradução Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2000a.

_____. **O Olho do Espírito**. Uma Visão Integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. Tradução Denise Gutierrez Pessoa Ribas e Dalva Agne Lynch. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. **A União da Alma e dos Sentidos**: integrando ciência e religião. Tradução de Afonso Texeira Filho. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **O Espectro da Consciência**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Editora Cultrix, 2007.

_____. **Transformações da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1999.

_____. **A Visão Integral**: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do Universo e de tudo mais. São Paulo: Cultrix, 2008.

_____. **Uma Breve História do Universo**, Rio de Janeiro, Ed. Nova Era, 2001.

_____. **A prática de vida integral**: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual. Tradução Carlos Augusto Leuba Salum, Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2011.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed. 2010.

YUS, Rafael. **Educação integral**: Uma educação holística para o Século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R. A. T. (Org.) Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Riode Janeiro: DPS&A, 2003.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa, intitulada **EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS QUATRO QUADRANTES DO KOSMOS: UM ESTUDO CASO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA** é um estudo de caso e será desenvolvido através de entrevistas semi-estruturadas, que serão transcritas e analisadas na pesquisa.

O mestrando Richardson Silva, orientado pelo prof. Dr. Aurino Lima Ferreira, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (fone 99751594), são os responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os gestores, alunos e professores entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos.

Eu, _____, aluno/professor ou gestor da Escola _____ e ou meu responsável _____, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Recife, ____ de _____ de 2012.

Mestrando Richardson

Entrevistado(a)

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

APÊNDICE B - Questionário

Questionário para entrevista - **componentes da Equipe Gestora e Professores**

1. Para você o que é uma Educação Integral?
2. Que elementos são indispensáveis a uma Educação Integral efetiva?
3. Que características pessoais são mais importantes na realização do seu trabalho?
4. Que práticas devem ser adotadas por profissionais que trabalham por um Educação Integral?
5. A educação integral visa a desenvolver os alunos em quais aspectos?
6. Que atividades são realizadas com esta finalidade?
7. Que impactos a Educação Integral é capaz de gerar nas crianças? E nas famílias? E na sociedade?
8. Você acha que as regras de funcionamento da instituição ajudam na realização do trabalho?
9. Você acha que o Lar é diferente de outras instituições de ensino tradicionais? Em que aspectos?
10. Em sua opinião, o Lar de Clara tem tido sucesso em sua proposta de educar os alunos integralmente?
11. Quais as maiores dificuldades em colocar a educação integral na prática?
12. Como você percebe o sucesso em seu trabalho? Há alguma situação que possa usar como exemplo?
13. Como você percebe o fracasso em seu trabalho? Há alguma situação que você possa apontar como exemplo?
14. Você acha que o Lar de Clara é diferente de outras instituições de ensino tradicionais? Em que aspectos?
15. Como tem sido o relacionamento e/ou envolvimento da família e comunidade local?
16. Há algo mais que você queira comentar?

APÊNDICE C – Análise das perguntas e respostas

Análise da Pergunta 1 – Unidade de Significado (BICUDO, 2000)

Quadro 2 - Redução em Unidades de Significados – 1ª Entrevista (E1)

Entrevista 1	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 1	Redução a Unidades de Significados (US)
Eu acredito assim... que a educação integral seria oferecer à criança, é... o aspecto moral, de alguma forma religioso, dentro da moralidade, oferecer oportunidades de conhecimentos... (pausa) lógico! dentro do currículo escolar e também oferecer oportunidade de um aprendizado, vamos dizer assim, profissionalizante. Além de oferecer a criança a oportunidade da diversão, deles fazerem artes – que eles adoram, a música, adoram capoeira, tipos...(pausa) tocar instrumentos...qualquer tipo de atividade recreativa, também. Então, é procurar... como nós queremos para nossos filhos, netos... além da educação tradicional, oferecer um inglês, o ballet, a música, o futebol e também procuramos dar a educação moral que nós acreditamos que seja o melhor para a criança para que se torne um cidadão de bem.	E1.US1. [...] oferecer à criança o aspecto moral, de alguma forma religioso, dentro da moralidade, oferecer oportunidades de conhecimentos [...] E1.US2. [...] oferecer oportunidade de um aprendizado profissionalizante. E1.US3. [...] oferecer a criança a oportunidade da diversão, deles fazerem artes - que eles adoram, a música, adoram capoeira, tipos...(pausa) tocar instrumentos...qualquer tipo de atividade recreativa, também. E1.US4. [...] além da educação tradicional, oferecer um inglês, o ballet, a música, o futebol [...] E1.US5. [...] e também procuramos dar a educação moral que nós acreditamos que seja o melhor para a criança para que se torne um cidadão de bem.

Fonte: O Autor.

Quadro 3 - Redução em Unidades de Significados – 2ª Entrevista (E2)

Entrevista 2	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 2	Redução a Unidades de Significados (US)
Bom... sempre me fiz esta pergunta e sempre foi muito complexo alcançar uma compreensão que fosse satisfatória para mim mesma, mas hoje acredito que a educação integral é aquela que visa o desenvolvimento do ser humano na sua individualidade e no coletivo, de forma	E2.US6.[...]é aquela que visa o desenvolvimento do ser humano na sua individualidade e no coletivo, de forma plena [...] E2.US7.[...]considerando todas as dimensões do ser (física, sensorial, emocional, mental, moral e espiritual), buscando um

plena, considerando todas as dimensões do ser (física, sensorial, emocional, mental, moral e espiritual), buscando um equilíbrio e um diálogo entre elas e o mundo.	equilíbrio e um diálogo entre elas e o mundo.
---	---

Fonte: O Autor.

Quadro 4 - Redução em Unidades de Significados – 3ª Entrevista (E3)

Entrevista 3	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 3	Redução a Unidades de Significados (US)
É uma educação que lide, satisfatoriamente, com todas as possibilidades conhecidas ou imaginadas do educando e as articule com todas as condições (sim, condições estabelecidas) e possibilidades reconhecidas ou ainda tentadas ou desejadas. Uma educação que aborde todas as dimensões do ser (verbo) humano considerando sempre que a construção ou reconstrução do que venha a ser isso é permanente. Uma educação que integre todas as ações em uma perspectiva do fazer ético, o que leva o altruísmo a condição de horizonte e jornada. Uma educação que leve em consideração as dimensões espacial (física), temporal (experiência consciencial), intelectual, emocional e sentimental, que se utilize das elaborações que corroborem a multidimensionalidade e autenticidade de cada um, como a teoria das inteligências múltiplas, conjugando-as com o bem comum como referência coletiva e universal. É, principalmente, ter carinho, ter cuidado com o outro, fazendo o melhor que se puder, reconhecendo que sempre será uma parte, mas que é feita com todo o empenho intelecto-afetivo e, por isso, “toca” o integral.	E3.US8.[...] lide, satisfatoriamente, com todas as possibilidades conhecidas ou imaginadas do educando e as articule com todas as condições (sim, condições estabelecidas) e possibilidades reconhecidas ou ainda tentadas ou desejadas. E3.US9.[...] que aborde todas as dimensões do ser (verbo) humano considerando sempre que a construção ou reconstrução do que venha a ser isso é permanente. E3.US10.[...] que integre todas as ações em uma perspectiva do fazer ético, o que leva o altruísmo a condição de horizonte e jornada. E3.US11.[...]que leve em consideração as dimensões espacial (física), temporal (experiência consciencial), intelectual, emocional e sentimental, que se utilize das elaborações que corroborem a multidimensionalidade e autenticidade de cada um, como a teoria das inteligências múltiplas, [...] E3.US12.[...] conjugando-as com o bem comum como referência coletiva e universal. E3.US13.[...]ter carinho, ter cuidado com o outro, fazendo o melhor que se puder, reconhecendo que sempre será uma parte, mas que é feita com todo o empenho intelecto-afetivo e, por isso, “toca” o integral.

Fonte: O Autor.

Quadro 5 - Redução em Unidades de Significados – 4ª Entrevista (E4)

Entrevista 4	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 4	Redução a Unidades de Significados (US)
Pra mim quando se fala assim em integral é no sentido amplo, né? Agente trabalha o social, o ser humano como pessoa mesmo, todos os seus encaminhamentos na vida profissional e na vida pessoal. Vamos investigando para reconhecer o potencial de cada criança e daí fazer com que ele desperte. No início é preciso fazer com que ele se aceite, se respeite, se valorize... depois ele vai passar a valorizar, a respeitar, a aceitar o próximo e até conviver melhor em sociedade.	E4.US14.[...]no sentido amplo[...]trabalha o social, o ser humano como pessoa mesmo, todos os seus encaminhamentos na vida profissional e na vida pessoal. E4.US15. Vamos investigando para reconhecer o potencial de cada criança e daí fazer com que ele desperte. E4.US16. No início é preciso fazer com que ele se aceite, se respeite, se valorize... depois ele vai passar a valorizar, a respeitar, a aceitar o próximo e até conviver melhor em sociedade.

Fonte: O Autor.

Quadro 6 - Redução em Unidades de Significados – 5ª Entrevista (E5)

Entrevista 5	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 5	Redução a Unidades de Significados (US)
É uma educação onde ela abrange todos os sentidos da vida de um ser humano. Seja a educação voltada ao conhecimento e também aquela educação social, até mesmo a doméstica, né... de saber falar, de saber se portar, os atos e suas consequências... a educação integral seria isso. É a da formação real de um cidadão.	E5.US17. [...]abrange todos os sentidos da vida de um ser humano. E5.US18.[...]voltada ao conhecimento e também aquela educação social, até mesmo a doméstica, né... de saber falar, de saber se portar, os atos e suas consequências[...] E5.US19. É a da formação real de um cidadão.

Fonte: O Autor.

Quadro 7 - Redução em Unidades de Significados – 6ª Entrevista (E6)

Entrevista 6	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 6	Redução a Unidades de Significados (US)
Uma educação integral abrange um pouco de tudo. Deixa ver como diria... Desde o chegar...é ... Você leva em consideração tudo o que ele traz consigo... Agente tenta de alguma forma preencher todos os requisitos necessários em termos familiar, afetivo, educacional... poderia até dizer, religioso também. Uma das coisas que é bem necessária para ter esta educação integral é também trazer a família pra junto. São crianças oriundas de um meio bastante carente... Agente diz que estas crianças são um público economicamente baixo. Basicamente, são praticamente assim: “excluídos”. Que chegam do zero e agente constrói juntos... a partir do que eles trazem, assim... talvez por isso, a partir da grande dificuldade que eles trazem no próprio aprendizado...A família não tem base nenhuma... na maioria das vezes os pais são analfabetos. Não ajudam muito. Por isso que o fato deles permanecerem o dia inteiro conosco já é um bom fator. Não trabalhamos muito com tarefas de casa, pois preferimos realizar tudo aqui mesmo. De vez em quando, é que vai uma pesquisa ou outra, porque? Porque quando chega em casa e vai pedir uma ajuda, não tem. Há também o desinteresse dos pais. Várias vezes damos o material para tarefa de casa, o material vai em branco e volta em branco, e algumas vezes nem volta. É assim, um público que praticamente temos que lapidar, pois não tem nada mesmo. É uma construção. Crianças com dificuldades de aprendizado por inúmeros motivos, mas nem por isso impedidas de receber uma boa educação e chegarem ao ponto de refletir, sentir, comparar, ter suas opiniões, se desenvolver.	E6.US20. [...]abrange um pouco de tudo. E6.US21.[...]leva em consideração tudo o que ele traz consigo. E6.US22.[...]preencher todos os requisitos necessários em termos familiar, afetivo, educacional... poderia até dizer, religioso também. E6.US23.[...]refletir, sentir, comparar, ter suas opiniões, se desenvolver.

Fonte: O Autor.

Quadro 8- Redução em Unidades de Significados – 7ª Entrevista (E7)

Entrevista 7	
Questão 1 – Para você, o que é uma educação integral?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 7	Redução a Unidades de Significados (US)
Educação integral pra mim é o tipo de educação que abrange todos os valores. Certo?... Não é só o aluno está na escola o dia inteiro. Está na escola o dia inteiro não é educação integral. Educação integral é ele participar de tudo que envolve educação, não só as matérias que são estudadas, mas tudo que envolve a educação e principalmente os valores, que estão dentro da educação que faz com que eles saiam daqui dizendo: eu posso dizer isto é uma educação integral. Aqui na escola trabalhamos com valores, não é. Que é a retidão, o amor, a paz, estes são exemplos de valores que trabalhamos. Realmente... eles são de uma comunidade e que isto pra eles não existe, em casa o amor não predomina, são muito carentes e por isso que eu falo por mim, pra eles tem que existir todo este contexto. A vida destas crianças é bastante difícil. A partir deste ano, as crianças que estão entrando estão vindo mais educados, agente vê até a presença dos pais com eles e isso influi muito né? Porque se uma criança... se o pai pega uma criança bota nos braços e leva pra escola, isto já está sendo bom...dá um beijo, dá um tchau, isto já é um progresso. Eu não observava este carinho por parte dos pais... pois nas reuniões pedagógicas eles (os pais) nem compareciam...hoje, acredito que isto esteja um pouco melhor. Pra fechar, não é só a educação integral só a 'instituição' não, é tudo, o conjunto da família, da escola, o apoio psicológico etc.	E7.US24.[...]abrange todos os valores. E7.US25. [...]participar de tudo que envolve educação, não só as matérias que são estudadas, [...] e principalmente os valores [...]a retidão, o amor, a paz [...]

Fonte: O Autor.

Análise da Pergunta 2 – Unidade de Significado (BICUDO, 2000)

Quadro 9 - Redução em Unidades de Significados – 1ª Entrevista (E1)

Entrevista 1	
Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 1	Redução a Unidades de Significados (US)
Estamos interessados no intelectual, assim como no emocional, social, físico, e também no espiritual. O ...(A.L.E.C.A.) tem o lado educacional e também um lado bem assistencial. Até agora nós estamos bem assim, trabalhando para duas Secretarias, porque... ultimamente é assim: ou a agente fica com a Secretaria de Educação ou com a Secretaria de Assistência Social, mas nós não queremos nem nos desvincular da escola... são oito anos de trabalho, e nem do assistencial, porque o projeto do ...(A.L.E.C.A.) é EDUCAR, MORALIZAR e PROFISSIONALIZAR. E o ... (A.L.E.C.A.) não recebe só as crianças mas também a família. Como vamos tratar de uma criança sem cuidar da família; eles precisam de muitas coisas, então a assistência social está inclusa e muito forte, pois as mães precisam de médico, precisam de orientação psicológica, precisam do alimento material, precisam até do atendimento biopsicossocial, mas também de participar da vida da criança na escola... então nós procuramos oferecer o possível... e a escola é um apêndice pequeno do ...(A.L.E.C.A.) porque na realidade, é uma Associação L.E.C.D.A... então... é uma associação que tem inúmeras oportunidades de muitas realizações e não vamos parar por aí... a escola e a assistência social da escola é o maior, mas ainda tem muito a ser realizado.	E1.US1. Estamos interessados no intelectual, assim como no emocional, social, físico, e também no espiritual. E2.US2.[...] cuidar da família; [...]

Fonte: O Autor.

Quadro 10 - Redução em Unidades de Significados – 2ª Entrevista (E2)

Entrevista 2	
Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 2	Redução a Unidades de Significados (US)
Para uma educação integral é necessário uma diversidade das atividades...para se atingir todos os aspectos a serem desenvolvidos no educando e por parte do educador, muito amor, cuidado, atenção, carinho, afeto, compreensão, persistência, paciência, comprometimento, responsabilidade, instrução, conhecimento, estudo, diálogo, comunicação, resiliência, sensibilidade.	E2.US3. [...] é necessário uma diversidade das atividades...para se atingir todos os aspectos a serem desenvolvidos no educando [...] E2.US4.[...] e por parte do educador, muito amor, cuidado, atenção, carinho, afeto, compreensão, persistência, paciência, comprometimento, responsabilidade, instrução, conhecimento, estudo, diálogo, comunicação, resiliência, sensibilidade.

Fonte: O autor.

Quadro 11 - Redução em Unidades de Significados – 3ª Entrevista (E3)

Entrevista 3	
Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 3	Redução a Unidades de Significados (US)
(Re)conhecimento da multidimensionalidade humana, crença no outro e no altruísmo em si, perspectiva ética e atitude de aprendizado permanente.	E3.US5.[...] multidimensionalidade humana, crença no outro e no altruísmo em si, perspectiva ética e atitude de aprendizado permanente.

Fonte: O autor.

Quadro 12 - Redução em Unidades de Significados – 4ª Entrevista (E4)

Entrevista 4	
Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 4	Redução a Unidades de Significados (US)
Saber lidar com as mais diversas situações que aparece no dia a dia do professor, com paciência, respeito, dedicação etc. Acredito que um elemento fundamental é a igualdade, o tratamento igualitário que se deve ter com todos, independente de sexo, raça, cor... Todas as disciplinas deverão estar interligadas, dando conta das diversas faixas etárias e experiências pessoais de cada aluno.	E4.US6. Saber lidar com as mais diversas situações que aparece no dia a dia do professor, com paciência, respeito, dedicação etc. [...] E4.US7.[...] a igualdade, o tratamento igualitário que se deve ter com todos, independente de sexo, raça, cor... [...] E4.US8.[...] é a liberdade. [...]

Outro elemento importante é a liberdade. Cada educador deverá preparar suas atividades, pois conhece suas crianças. Também, é a liberdade de cada criança que de certa forma deverá ser valorizada.	
--	--

Fonte: O autor.

Quadro 13 - Redução em Unidades de Significados – 5ª Entrevista (E5)

Entrevista 5	
Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 5	Redução a Unidades de Significados (US)
Ao início pode se dizer assim... muita dedicação. Dedicação por parte dos professores que vão atuar nessa área integral, porque agente não pode pegar pessoas aleatórias, e que vem um dia e depois não vem. É preciso ter uma equipe muito bem estruturada, que se dedique e que não esteja só pelo financeiro, porque assim... é uma segunda família... costumo dizer que o Lar é uma segunda família de quem é atendido e de quem está aqui para colaborar... não dá pra chegar aqui e dizer que veio porque o salário é bom... porque você vai passar 40 horas semanais de sua vida com essas crianças, com esses jovens... diariamente, e convivendo com vários problemas; porque é assim, uma coisa é eles virem 20 horas semanais, no período da manhã e vai embora... outra coisa é eles estarem aqui o dia inteiro, mesmo que você não queira participar da vida familiar, social... não tem como. Tem que interagir... e aí o adolescente e a criança atendida vem com um problema e começa a agir diferente, e já que você passa um horário integral com eles, você tem que estabelecer um vínculo... se hoje é uma pessoa, amanhã é outra, não é bom... deve ter pessoas que se dediquem realmente, que tenham assim... esta visão do que é um trabalho integral, é deixar realmente a sua vida e trabalhar integralmente a eles, porque não é só eles que recebem, nós também recebemos muito... nos trabalhos diretos com eles.	E5.US9. [...]muita dedicação. [...] E5.US10.[...] ter uma equipe muito bem estruturada, que se dedique e que não esteja só pelo financeiro[...] E5.US11.[...] estabelecer um vínculo[...]

Fonte: O autor.

Quadro 14 - Redução em Unidades de Significados – 6ª Entrevista (E6)

Entrevista 6	
Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 6	Redução a Unidades de Significados (US)
Eu acho que teria que ser um trabalho assim... juntamente com a família. É ... a questão da conscientização. Porque aqui no ... (A.L.E.C.A.)..., ele dar, dar, dar... e agente aqui, tudo que eles nos trazem, ficamos contentes, pra gente quando eles conseguem captar alguma coisa, conseguem crescer em algum aspecto, já é uma grande vitória, porque eu tenho alunos, pois eu trabalho com alunos maiores, e percebo que eles conseguiram captar alguma coisa, e passam a ensinar aos outros e a próprias famílias aspectos éticos, morais etc. Uma me disse que está ensinando a mãe a ler, não é bonito isto?. Há crianças que são mais interessadas... Uma questão importante é a alimentação, muitas carecem de uma alimentação melhor para uma compreensão melhor. Muitas leem só por ler, não compreendem o que estão lendo. A ideia esta ali, mas elas não conseguem ver...é preciso dar pistas e mais pistas para que elas consigam captar a essência. Uma coisa que acompanhamos é a assiduidade, quando a criança tem um número de faltas, repassamos a informação para a assistente social, e ela se encarrega de verificar o porque das faltas. Ela vai na casa da criança para ver o que está acontecendo. Agente tem que passar pra eles a ideia que estamos perto, acompanhando, cuidando. O envolvimento do professor na tarefa é importante.	E6.US12. [...] conscientização [...] E6.US13.[...] alimentação [...] E6.US14. [...] O envolvimento do professor na tarefa é importante.

Quadro 15 - Redução em Unidades de Significados – 7ª Entrevista (E7)

Entrevista 7	
Questão 2 – Que elementos são indispensáveis a uma educação integral efetiva?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 7	Redução a Unidades de Significados (US)
Pra mim um dos principais elementos pra que a educação integral aconteça é a participação familiar. A escola sozinha, por si só, não faz tudo.	E7.US15. [...] a participação familiar. [...]

Fonte: O autor.

Análise da Pergunta 5 – Unidade de Significado (BICUDO, 2000)

Quadro 16 - Redução em Unidades de Significados – 1ª Entrevista (E1)

Entrevista 1	
Questão 5 –A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 1	Redução a Unidades de Significados (US)
Nunca pode ser repetitivo, o professor para trabalhar o dia todo com pessoas carentes, ele tem que ter algo a mais que os outros... ele tem que saber fazer a diferença...trabalhar vendo o todo... e graças a Deus, aqui, eles aprendem isto, que estas crianças não tem a facilidade no aprendizado como outras crianças que tiveram na gestação uma boa alimentação, que ao nascer tiveram o mínimo necessário... então, estas crianças são carentes de tudo, são carentes de afeto, de amor, e o professor tem que se desdobrar para oferecer as crianças tudo aquilo de que realmente elas precisam diante das carências delas... diante de todas as situações. Então o professor é avaliado. As vezes temos dificuldades com isto... quando se abre uma vaga...se vai avaliar...se encontra muitos, mas não tem o perfil do ... (A.L.E.C.A.).	E1.US1. [...] tudo aquilo de que realmente elas precisam diante das carências delas... diante de todas as situações.

Fonte: O autor.

Quadro 17 - Redução em Unidades de Significados – 2ª Entrevista (E2)

Entrevista 2	
Questão 5 – A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 2	Redução a Unidades de Significados (US)
Físico, sensorial, emocional, mental, moral, espiritual, e social.	E2.US2. Físico, sensorial, emocional, mental, moral, espiritual, e social.

Fonte: O autor.

Quadro 18 - Redução em Unidades de Significados – 3ª Entrevista (E3)

Entrevista 3	
Questão 5 – A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 3	Redução a Unidades de Significados (US)
Em todos os que digam respeito às diretivas do desenvolvimento pessoal, em vida comunitária, com vistas ao bem comum.	E3.US3. [...]desenvolvimento pessoal, em vida comunitária, com vistas ao bem comum.

Fonte: O autor.

Quadro 19 - Redução em Unidades de Significados – 4ª Entrevista (E4)

Entrevista 4	
Questão 5 – A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 4	Redução a Unidades de Significados (US)
O ...(A.L.E.C.A.)... tem por objetivos trabalhar seus alunos da forma mais ampla possível. Temos as disciplinas como português, matemática, mas também trabalhamos o corpo através da educação física, da dança. Trabalhamos os sentidos através da música, pintura, modelagem. Trabalhamos o sentimento através da contação de histórias, teatro, poesia. Falamos em Deus, o criador, agradecemos a Ele sempre, começamos nosso dia com uma prece e terminamos também com uma prece. <i>* Perguntei se as crianças deveriam professar a religião espírita?</i> Claro que não (risos)... aqui temos crianças que os pais fazem parte de diversas denominações religiosas... e outros que não tem religião nenhuma.	E4.US4. [...] da forma mais ampla possível. E4.US5.[...] disciplinas como português, matemática, [...] E4.US6. [...]também trabalhamos o corpo através da educação física, da dança. E4.US7. Trabalhamos os sentidos através da música, pintura, modelagem. E4.US8. Trabalhamos o sentimento através da contação de histórias, teatro, poesia. E4.US9. Falamos em Deus, o criador, agradecemos a Ele sempre, começamos nosso dia com uma prece e terminamos também com uma prece.

Fonte: O autor.

Quadro 20 - Redução em Unidades de Significados – 5ª Entrevista (E5)

Entrevista 5	
Questão 5 – A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 5	Redução a Unidades de Significados (US)
Ela visa desenvolver aspectos como o social, o intelectual, criar um cidadão com informações precisas do que ele deseja para sua vida, certo do que vai realizar... é muito isso. Apesar do ... (A.L.E.C.A.)... ser mantido pelo Grupo Espírita..., não fazemos trabalhos com eles neste sentido de religião, enfatizamos os valores humanos, valores para a vida... é isso que procuramos fornecer...estar sempre trabalhando com a perspectiva do bem, de ajudar o outro, do compartilhar, de tudo que agente tem de bom, de controlar as emoções, levando a reflexionar o que é certo, o que temos de bom... perguntar: isso é certo?...isso vai ser bom para sua vida?... agente procura trabalhar basicamente isto aí... é um trabalho difícil... a tendência natural do ser humano... tem sempre um lado bom e um lado ruim, então ele só vê o lado ruim... por mais que agente tente ajudar, acolher, tratar com amor eles ficam muito com o pé atrás, e nos devolve com o mal... mas continuamos o trabalho...é preciso muita paciência e dedicação para realizar esta educação que temos como integral.	E5.US10. [...] o social, o intelectual, criar um cidadão com informações precisas do que ele deseja para sua vida, certo do que vai realizar... E5.US11.[...] enfatizamos os valores humanos, valores para a vida... [...] E5.US12.[...] perspectiva do bem, de ajudar o outro, do compartilhar, de tudo que agente tem de bom, de controlar as emoções, levando a reflexionar o que é certo, o que temos de bom... [...]

Fonte: O autor.

Quadro 21 - Redução em Unidades de Significados – 6ª Entrevista (E6)

Entrevista 6	
Questão 5 – A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 6	Redução a Unidades de Significados (US)
Em vários. É claro que nos preocupamos em ensinar a ler, escrever, resolver problemas, etc., mas também sabemos que outras formas devem ser colocadas, como a música, o teatro, o lúdico, o esporte... Podemos pensar desde o comportamento na escola, em casa até as	E6.US13. Em vários. [...] E6.US14.[...] nos preocupamos em ensinar a ler, escrever, resolver problemas, etc., mas também sabemos que outras formas devem ser colocadas, como a música, o teatro, o lúdico, o esporte... [...]

emoções, o controle da raiva, da agressividade etc. Eu tive um aluno que era tão agitado que subia no teto da escola, mas com o tempo percebemos que nunca teve a família presente, mostramos a ele que aqui era a casa dele, e que dependia dele também. Esta criança hoje não só acompanha os conteúdos, mas expressa seus sentimentos de outras formas, sem precisar subir no teto da escola. Veja! Nossa escola tem uma estrutura física muito boa... então aproveitamos isto para oferecer outras possibilidades para os alunos.	E6.US15. [...]desde o comportamento na escola, em casa até as emoções, o controle da raiva, da agressividade etc.
---	---

Fonte: O autor.

Quadro 22 - Redução em Unidades de Significados – 7ª Entrevista (E7)

Entrevista 7	
Questão 5 – A educação integral visa desenvolver os alunos em quais aspectos?	
Discurso na linguagem do Entrevistado 7	Redução a Unidades de Significados (US)
Olha, aqui trabalhamos não só as matérias curriculares, mas estas matérias são trabalhadas em cima do emocional, dos valores... de um lado o cognitivo mas do outro um conjunto de necessidades destas crianças... não tem como se trabalhar só um aspecto. Veja, eles são carentes demais em todos os aspectos...então é preciso que nós analisemos toda a situação antes de começarmos um trabalho.	E7.US16. [...] não só as matérias curriculares, mas estas matérias são trabalhadas em cima do emocional, dos valores... [...] E7.US17.[...] de um lado o cognitivo mas do outro um conjunto de necessidades destas crianças... não tem como se trabalhar só um aspecto. [...]

Fonte: O autor.