

Como citar: MENDONÇA, Maria Tereza de. *Educação integral: cotidiano escolar e o humano aprendente*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Pedagogia

EDUCAÇÃO INTEGRAL: COTIDIANO ESCOLAR E O HUMANO APRENDENTE

Por: Maria Tereza de Mendonça¹

Resumo:

Este artigo pretende propôr uma reflexão sobre práticas educacionais contextualizadas às necessidades do educando. Adotou-se a revisão da literatura como metodologia norteadora da reflexão. A base teórica principal é o artigo de Ligia Martha C. da C. Coelho (2009), “História(s) da educação integral”. Para discutir com este autor, foram elencados outros estudos nacionais sobre o tema. No ensaio base, bem como na presente reflexão, a pessoa (aluno ou profissional) é entendida como humano aprendente. A Educação integral exige a organização do espaço escolar numa perspectiva diversa da atual, de modo a promover as interações sociais capazes de estimular o universo do aprendente, contextualizado com saberes/fazer. Apresenta-se aqui a necessidade de se construir um cotidiano escolar que seja propício a (re) construção da visão de mundo, através do diálogo, do envolvimento de todos os humanos que contracenam nesse cotidiano.

Palavras-Chave: cotidiano; humano aprendente e ensinante; educação integral.

O cotidiano escolar pulsa, fervilha, porque ali se dá o encontro de diferentes culturas, gêneros, hábitos, atitudes, religiões, idade e família. Por essa especificidade, por essa riqueza, vemos o cotidiano como “encontro das tensões”. É exatamente por essa, por ser o

cenário do encontro de tantas diferenças, que esse cotidiano real, dinâmico e presente é definido por Enrique Pichon-Rivière² como:

“[...] espaço, tempo e ritmo. Organiza-se em torno da experiência da ação do aqui do meu corpo, do agora do meu presente. A vida cotidiana nos mostra um mundo subjetivo, que eu experimento. Mas, ao mesmo tempo esse mundo é

¹ Mestranda em Educação – UCP/Petrópolis; Especialista em Informática Educativa - FIS; Pedagoga – FIS e coordenadora dos Cursos de Especialização em Gestão e Administração Pedagógica e Psicopedagogia das Universidade Veiga de Almeida.

² RIVIÈRE, 1998, p.XIII

intersubjetivo, social, compartilhado. Para cada um de nós “meu mundo” é um mundo que vivo com outros.”

Acreditamos nesse cotidiano que é feito pelas ações do meu corpo. No entanto, é compartilhado, e quando partilho, aprendo, refaço e desfaço (pré) conceitos. O cotidiano escolar é o dia a dia da comunidade escolar. É o “espaço e o tempo em que se manifestam, de forma imediata, as relações que”³ professores, alunos, responsáveis pelos alunos, funcionários, gestor escolar, Associação de Moradores “estabelecem entre si e com a natureza em função de suas necessidades”.⁴ Cotidianidade enriquecida pela troca de saberes/fazer. Espaço próprio para a reflexão sobre outros espaços/tempos, configurando-se por suas “condições concretas de existência”.⁵

Esse humano, que interage no cotidiano escolar, ser biopsicosocial impulsionado por suas necessidades, “estabelece entre si relações nas quais produz, numa ação planejada e social denominada trabalho, os bens destinados a satisfazê-las”.⁶ Tal dinamicidade de necessidades e ações integradas, entre os humanos, os leva a (re)constituírem sua existência, caracterizando-os como sociais e históricos.

É esse caráter histórico-social do humano e suas necessidades provocadoras de

ações concretas de existência, que dão ao humano a sua concepção histórica. Essa historicidade-social o faz sujeito da história, em constante atividade transformadora, “numa relação dialética, mutuamente modificadora, com o mundo; relação esta que tem seu motor na necessidade”.⁷

A cotidianidade escolar é um meio fértil, enriquecido pela troca de saberes e fazeres entre os humanos. Lugar propício, onde essa “relação dialética”⁸ favorecerá o desenvolvimento da aprendizagem através de atividades transformadoras e das relações que os humanos estabelecem entre si. Chamamos esse humano de aprendente e ensinante por sua natureza sócio-histórica, por ser crítico da sua própria existência e da cotidianidade. Crítico de suas condições “concretas de existência”.⁹

Essa criticidade do humano aprendente e ensinante deverá estar sempre à frente de todas as ações e reações, para que seja o sujeito das suas ações. Sujeito que ocupa o cotidiano, das cidades, das favelas, dos campos. Humano que vive e, por isso, escreve a história, respeitando-se e sendo respeitado como cidadão e não apenas como consumidor, passivo e acrítico. O cotidiano será ainda mais rico quando for ocupado com respeito pelas ações e diferenças individuais;

³ *ibid*, p.XII

⁴ *ibidem*

⁵ PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. XIII

⁶ *ibidem*

⁷ *ibid*, p.XI

⁸ *ibid* p.XI

⁹ *ibidem*

quando o sujeito orgulhar-se de sua capacidade de construir história e não de reproduzir a história imposta, estática, sem sentido. Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral como uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, e conhecimentos. Ao contrário, colocando-os como complementares e tendo os seus fundamentos no social, partindo de um pensamento político, que permite o humano aprendente a ser crítico e construir o seu processo emancipatório.

Humano Aprendente

A teoria sóciointeracionista de Vygotsky alicerça nossa definição de aprendizagem, desse momento único e compartilhado no qual o humano, através de relações intra e interpessoais, (re)constrói sua aprendizagem e desenvolve-se. A construção do conhecimento acontece por meio das interações que se realizam na cotidianidade, no dia a dia do cotidiano escolar e ao longo da vida humana. O humano, ser sócio-histórico, ao longo da sua existência, não só aprende como também ensina. Essa aprendizagem sócio interacionista justifica as qualidades aprendente e ensinante que atribuímos ao humano. Humano professor-

regente. Humano professor-gestor.

O contexto social-político da Rússia pós-revolucionária,¹⁰ nas primeiras décadas do século XX, clamava por pesquisas que fossem fundamentadas naquele cenário de necessidades políticas econômicas e sociais. O governo da época exigia que pesquisas fossem realizadas com o objetivo de erradicar o analfabetismo desenvolvendo ao máximo as potencialidades individuais das crianças.

Atendendo aos apelos do meio, Vygotsky¹¹ norteou suas pesquisas pela crença em que, se os processos superiores (comportamento, linguagem e conhecimento) surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento humano, a psicologia só poderia compreendê-los completamente investigando a sua origem e reconstruindo o percurso da sua história.

Essa concepção de Vygotsky sofreu influência da teoria marxista e das concepções de Engels. Segundo Marx,¹² a natureza humana, sob o reflexo da transformação histórica da sociedade e da vida material, sofre mudanças. Podemos refletir sobre essa máxima de Marx, observando a história do desenvolvimento do homem desde a pré-história quando descobre a pedra, dominando-a; e, de acordo com Engels, através do seu trabalho, utilizando esse instrumento (a pedra), o homem

¹⁰ VYGOTSKY, 2002, Introdução

¹¹ *ibid.*

¹² *ibid.* p.9

descobre o fogo, domina a natureza; e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo, oportunizando-se novas descobertas e diferentes condições de existência; provocando mudanças sociais e desenvolvendo-se culturalmente, em um longo processo contínuo. Bem definido por Vygotsky,¹³ como “o sistema de signos (linguagem, escrita e sistema numérico), assim como os sistemas de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.”

Com a descoberta do fogo, através do atrito das pedras, o homem oportuniza-se novas descobertas, aprimorando cultura. Então, para Vygotsky o “mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”.¹⁴

Ao nascer, o sujeito interage no cotidiano familiar desenvolvendo conhecimentos que lhe são oportunizados através de valores, hábitos e atitudes apreendidos por meio de gerações anteriores. Com esses conhecimentos, o indivíduo interage com outros grupos sociais, como por exemplo, a escola, desenvolvendo-se a partir da aprendizagem que se dá na relação inter e intrapessoal. Podemos entender, então, o ser humano como um sujeito aprendente e ensinante, (re) constituindo-se ao longo de

sua existência.

A linguagem tem para Vygotsky¹⁵ um papel fundamental no desenvolvimento da inteligência. Diz que a criança percebe o mundo não só através dos olhos, mas também pela a fala. A diferença entre estas formas de percepção está em a primeira implicar uma percepção globalizada, integral, enquanto a fala requer processamento sequencial. Na fala, cada elemento percebido é rotulado separadamente e, em sequência, estes elementos interagem gerando uma sentença estruturada. A fala é, portanto, essencialmente analítica.

Vygotsky¹⁶ mostra que a criança usa a fala não só para perceber, mas também para pensar. A fala solitária é uma forma de a criança organizar suas percepções do mundo e planejar soluções para os problemas que tem de resolver. Os signos, elementos básicos da fala e da comunicação, são meios auxiliares para solucionar problemas psicológicos (lembrar, comparar, relatar, escolher) da mesma forma que os instrumentos são auxiliares para resolver questões práticas de vida cotidiana.

Há similaridades e diferenças entre instrumentos e signos cuja compreensão se impõe. Se, por outro lado, ambos têm função mediadora – o que leva a analogia

– por outros eles são intrinsecamente distintos em suas origens e função.

¹³ VYGOTSKY, 2002, p.9

¹⁴ Idem, 2002, p.10

¹⁵ *ibid*, p.43

¹⁶ *ibid*. p.33

Instrumentos mediatizam a relação do homem com objetos do meio. Conduzem a influência do homem sobre o objeto da atividade, são um meio para dominar a natureza e sua ação é externa ao indivíduo. Já o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, constitui um meio da atividade interna, de modificação do próprio sujeito.

Para Vygotsky,¹⁷ a relação geral e os aspectos específicos entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança ao atingir a idade escolar deverão ser observados por meio de dois níveis: o nível de desenvolvimento real – normalmente verificado pelas aplicações de testes condizentes com a idade cronológica da criança – e a “zona de desenvolvimento proximal”,¹⁸ podendo também ser verificada através de testes, com níveis de dificuldades diferentes, que serão explicados pelo orientador e em seguida realizados pela criança.

Essa relação entre o nível de desenvolvimento real (verificação do que a criança sabe) e o proximal (verificação do que a criança é capaz de fazer com auxílio) é um construto proposto por Vygotsky para fornecer a medida do progresso intelectual, isto é, o que uma pessoa poderia fazer sozinha e o que poderia fazer com ajuda de outras.

Vygotsky¹⁹ argumenta que para

compreender qual é a real capacidade de aprendizagem das crianças é preciso levar em conta, além do nível real de desenvolvimento, a “zona de desenvolvimento proximal” que ele define assim:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de Problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

É no conceito de “zona de desenvolvimento proximal”²⁰ que encontramos a justificativa teórica e os indicadores das ações que podem, de fato, ser auxiliares e provocadoras do desenvolvimento do humano aprendente que interage no cotidiano escolar.

Esta “zona de desenvolvimento proximal”²¹ se cria quando o humano aprendente interage com outros, observa e dialoga sobre como esses enfrentam e resolvem problemas. Muitas vezes essas soluções não são compreensíveis pelo sujeito, que, entretanto, amarrado aos seus pré-conceitos, não consegue chegar a soluções exclusivamente por meios próprios. A interação permite que atinja graus mais elevados de desenvolvimento intelectual.

¹⁷ *ibid*, p.112

¹⁸ *ibidem*

¹⁹ *ibidem*

²⁰ *ibidem*.

²¹ *ibidem*.

Para Vygotsky,²² a internalização, que ele define como a construção interna de uma operação externa, é um dos motores básicos do processo de desenvolvimento e essa internalização pressupõe a construção de signos que representem os elementos envolvidos na operação real, nos conceitos amadurecidos armazenados na mente humana.

Como Vygotsky,²³ Paulo Freire²⁴ descreve a historicidade e o caráter social do ensinar: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

No exercício da “zona de desenvolvimento proximal” experienciada no cotidiano escolar através de um humano aprendente encontramos Paulo Freire. Esse brasileiro pernambucano, nascido na cidade de Recife, em 1921, que, com grande “envolvimento”,²⁵ dedicou sua vida à educação, influenciando o pensamento pedagógico mundial.

Paulo Freire, contrapondo-se ao modelo sócio-político-econômico originado na colonização brasileira; contra o domínio da classe economicamente dominante; contra a divisão desigual de renda; contra a manutenção injusta da divisão de classes sociais, lutou e exercitou Educação como

Prática da Liberdade.²⁶ Ele nos deixa registrado em suas obras, a possibilidade de ler o mundo, de identificar o opressor e o oprimido para que o trabalhador torne-se cidadão, respeite-se, sinta-se sujeito da história pessoal e social.

Paulo Freire²⁷ aborda a diferença entre treinar e educar, descrevendo que treinar é aprender as técnicas e habilidades necessárias para determinado fim, enquanto que educar é muito mais do que isso, “não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Considerando a importância da relação intersubjetiva para o crescimento individual, devemos considerar que o ato de educar só pode ser vivenciado pelo homem e que se realiza apenas e somente no meio social, ou seja, numa interação que realmente seja partilhada.

Dessa forma, as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda a sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma

²² *ibid.* p.117

²³ VYGOTSKY, 2002

²⁴ FREIRE, 1996, p.26

²⁵ ALEVATO, 1999, p.135

²⁶ FREIRE, 2000, 24. ed.

²⁷ *Idem*, 1996, p.25

e intervém no universo que o cerca.

Educação integral em tempo integral

Na paixão de Paulo Freire pelo adulto “alfabetizando”,²⁸ encontramos a urgência de instrumentalizar esse humano aprendente e ensinante para ler o mundo sem ingenuidade, com mais criticidade, “estar envolvido”²⁹ e “viver todos os momentos de seu cotidiano habitual, mas reservar espaço e energia para a realização ideal daquilo que o envolve: o projeto, o sonho, o desejo, a missão”.³⁰ É nesse sentido que Bakunin alicerça todo o nosso desejo de Educação Integral em Tempo Integral, democraticamente ofertada, vislumbrando uma sociedade mais justa:

*“Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses? [...] se entiende ahora por qué los socialistas burgueses no piden más que instrucción para el pueblo, [...] y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo”.*³¹

Para que se estabeleçam práticas educacionais contextualizadas às necessidades do humano aprendente, a Educação integral requer a organização do espaço escolar numa perspectiva que promova interações sociais, que estimule o

universo do aprendente, contextualizando aprendizagens e ensinagens. A escola, como uma das bases da sociedade na qual está inserida, deve ser compreendida na complexidade do processo educativo, tendo uma visão que contemple o espaço social e a formação cultural adequada ao agir e ao local do próprio humano aprendente.

A implantação de uma educação em “tempo ampliado/integral”³² requer a ampliação de tempos e espaços de aprendizagem que permitam aos aprendentes a aquisição de habilidades e competências, a conquista de ensinagens e aprendizagens favorecedoras da “construção da cidadania partícipe e responsável”.³³

Impodo-nos a recuperar memórias da experiência vivida pelo Rio de Janeiro como a inspiração para denominar o humano como aprendente, através da implantação do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, erguidos no início dos anos 80, “Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer,³⁴ essa Proposta Imponente e Audaciosa de “tempo ampliado/integral”³⁵ traz em seu viés filosófico o olhar includente, dá voz ao cotidiano da escola, e vez à formação do humano aprendente em um cenário perverso da

“ditadura militar, dentre as muitas

²⁸ FREIRE, 2000, p.118

²⁹ ALEVATO, 1999, p.135

³⁰ *ibid*

³¹ *apud* COELHO, 2009, p. 86

³² COELHO, 2009, p.93

³³ *Ibidem*

³⁴ *ibid*, p.92

³⁵ COELHO, 2009, p. 93

ações que conhecemos, conferiu à educação básica (antigos 1º e 2º graus) um viés tecnocrático e profissionalizante, deixando de lado as disciplinas mais reflexivas ou humanistas. A hegemonia de uma ideologia autoritária deixou toda uma geração privada de seus direitos civis e políticos, muitas vezes alienados da própria lógica dessa privação”³⁶

O Rio de Janeiro experienciou a perspectiva de tempo ampliado/integral descrita por Coelho³⁷ através de Centros Integrados, e, ainda melhor de Educação Pública! Professores eram contemplados com educação continuada de qualidade. O seu dia de estudo (fora da escola) era garantido, pois o seu lugar, frente a sua turma, era ocupado por outro professor com essa atribuição. Profissionais e alunos tratados com dignidade!

A qualidade e respeito ocuparam seu lugar de direito!

“três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes”³⁸

Espaço privilegiado para que o brasileiro escrevesse sua história e resgatasse sua identidade. Percebesse-se como protagonista da “construção da cidadania

participe e responsável”.³⁹

Considerações Finais

Define-se, na introdução do deste artigo, o cotidiano escolar e suas implicações e características. Apresenta-se o conceito de aprendizagem originário da Teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky. Tal conceito nos permite, ainda nesse artigo, denominar o humano como aprendiz e ensinante envolvido em um processo simultâneo e constante. Dentro desse entendimento do humano e de seu processo de apoderamento de saberes/fazer, emerge a noção de uma educação integral de tempo integral. Esse conceito de formação atende também à necessidade de construção, ou melhor, de formação de cidadãos autônomos. Pessoas capazes de, com liberdade, escreverem ou, se preferir, serem autores da sua história e também da história do grupo onde estão inseridos.

Deixamos aqui nossas permanentes inquietações...

Seria o horário ampliado/integral o meio ideal para a construção do humano aprendiz?

Referências Bibliográficas

ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. *Humanos. Ainda que professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

³⁶ MARTINS, apud FARIA e SILVA-N, 2011, p.4

³⁷ COELHO, 2009, p.93

³⁸ RIBEIRO, apud COELHO, 2009, p.92

³⁹ COELHO, 2009, p. 93

Federal Fluminense, 1999.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *História da Educação Integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FARIA, Lia; SILVA-N., Leonardo. *Educação Integral e Ampliação do Tempo da Escola: as marcas do Chaguismo e do Brizolismo nas territorialidades políticas da escola fluminense*. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf> Acesso: 15 de jul 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 6 edição. São Paulo: Paz e Terra. 1983.

—. *Educação na Cidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

—. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2000.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique; QUIROGA, Ana Pampliega. *Psicologia da Vida Cotidiana*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 edição. São Paulo. Martins Fontes, 1998.