

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Universidade do Estado do Pará**  
**Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar. V.19 N.37 / 2023. p. 1-21

ISSN: 2237-0315

---

**Educação integral e integradora desde um pensar latino-americano: construção e fundamentos possíveis**

*Integral and integrative education from a Latin American thinking: construction and possible foundation*

Cristine Gabriela de Campos Flores  
Cledes Antonio Casagrande  
**Universidade La Salle (UNISALLE)**  
Canoas-Brasil

**Resumo**

Este artigo, de caráter ensaístico, tem como objetivo discutir a proposta de uma educação integral e integradora, fundamentada no pensar latino-americano originário. Para tanto, elegemos o pensamento latino-americano como matriz teórica e a hermenêutica como abordagem metodológica. No decorrer do artigo, defendemos que o diálogo da educação com os saberes dos povos ameríndios pode resultar em projetos educacionais que compreendam o ser humano de forma integral e comprometam-se com seu pleno desenvolvimento, conformando uma educação que se ocupa em formar o corpo, a mente e o espírito, bem como oportunize as experiências necessárias para que o ser humano se realize como pessoa e estructure sentidos para sua própria existência.

**Palavras-chave:** Educação integral; Saberes indígenas; Pensar Latino-americano.

**Abstract**

This paper, with an essayistic nature, aims to discuss the proposal of an integral and integrative education, based on the original Latin American thinking. Therefore, we opted for hermeneutics as a methodological approach and Latin American thought as a theoretical matrix. Throughout the article, it is argued that the dialogue of Education with the thoughts of the Amerindian peoples can result in educational projects that understand the human being in an integral way and are committed to their full development, conforming an Education that is concerned with forming the body, mind and spirit, as well as offering the knowledge and experiences necessary for human beings to fulfill themselves as a person and structure meanings for their own existence.

**Keywords:** Integral education; Indigenous knowledge; Latin American thinking.

## **1. Introdução**

*A educação indígena só pode, pois, ser compreendida pela indissociabilidade da tríade corpo-mente-espírito, cada um desses polos é responsável pelo desabrochar dos sentidos, da experiência e dos sonhos.*  
(MUNDURUKU, 2020, p. 50)

A educação é um processo vital para o ser humano, relacionado à aprendizagem, ao desenvolvimento e à formação integral dos sujeitos em diferentes sociedades e tradições culturais. As formas possíveis de pensar e fazer educação são tão amplas quanto a diversidade existente no mundo, de modo que não podemos definir qual é o melhor modelo educacional ou mesmo ousar defender que um modo de educar deve se sobrepor aos demais. A escolha da forma de educação que iremos assumir e promover está alinhada à compreensão do ser humano que queremos formar e da sociedade que queremos construir. Os povos indígenas, por exemplo, praticam uma educação que compreende o ser humano em sua totalidade e não dissociam corpo, mente e espírito. Da mesma forma, as culturas indígenas do Brasil não costumam fazer distinção entre lazer e trabalho, entre racional e espiritual, ou sonho e realidade (MUNDURUKU, 2020).

Em todas as culturas há um ideal de educação estruturado ou processos formativos organizados, especialmente para as novas gerações. Diferente de outros animais, o humano não nasce apto à vida na natureza e na sociedade, necessitando, além do cuidado, ser formado e ser inserido em uma comunidade específica. Isso levou Marques (1996, p. 51) a definir a educação como um “fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações”. Essa definição aproxima-se do conceito clássico de formação, já presente nos ideais formativos da Modernidade, pressupondo processos progressivos de aprendizagem, de construção e reconstrução constante de si mesmo e do mundo.

A concepção de educação como formação, em perspectiva integral e contemporânea, correlaciona os conceitos de personalidade, sociedade e cultura, uma vez que denota demandas de apropriação e reconstrução do saber cultural, de desenvolvimento de laços de solidariedade e de estabilização de uma identidade pessoal (CASAGRANDE; BOUFLEUER, 2018), refletindo, ao longo do tempo, uma profunda mudança espiritual nos sujeitos (HERMANN, 2002). Simas e Rufino (2018, p. 75) também entendem educação, sociedade e cultura como conceitos que se aproximam, já que são

fenômenos inerentes à condição humana e devem ser compreendidos como “um repertório infinito de invenções, práticas, modos de sociabilidade, de conhecimento, de arte, de vida”.

A compreensão de educação como formação aponta em direção contrária às concepções educacionais ligadas ao reducionismo técnico e ao mercado de trabalho. O pensamento moderno - e seu método de construir e validar o conhecimento - promoveu um modelo de educação que entende o ser humano de forma fragmentada. Dessa maneira, a instituição escolar foi pensada como o lugar destinado à aprendizagem de conhecimentos técnicos necessários para se desenvolver uma profissão e de condutas para a vida em sociedade. Já as questões relacionadas ao espírito humano, a capacidade de refletir sobre a vida e o significado da existência deveriam ser desenvolvidos em outras instituições sociais, diferentes do ambiente escolar (CHARLOT, 2019; HERMANN, 2002; MUNDURUKU, 2020).

O atual modelo tecnicista e fragmentado de educação tem sofrido críticas por parte de autores que compreendem que o projeto educacional vigente contribui para a formação de seres humanos egoístas, descomprometidos, insensíveis, carentes de afeto e sem capacidade criativa e crítica. Segundo esses autores, o esse modelo educacional segue os valores do mercado, que: incentiva o individualismo e a competitividade; cria um dualismo entre corpo e mente, no qual apenas a mente é valorizada, excluindo aprendizagens que só são possíveis no âmbito dos afetos e do sensível; reforça a desconexão do homem com a natureza; e não contempla questões essenciais para a valorização e preservação da vida (KRENAK, 2018; HERMANN, 2018; MUNDURUKU, 2019).

Entretanto, para além do pensamento racionalista eurocêntrico, do tecnicismo e do foco no mercado, existem outros saberes, outras formas alternativas de compreender o mundo, de pensar a vida em sociedade e a educação. Por isso, a discussão que será apresentada neste ensaio tem como perspectiva o diálogo interepistêmico, porque suas bases teóricas não se encontram apenas no conhecimento científico ocidental, mas também nas cosmovisões dos povos originários da América Latina. Como mencionado anteriormente, a maneira de ser e viver dos ameríndios contempla a pessoa humana em sua totalidade. Dessa forma, compreende-se que a cosmologia e a antropologia dos povos originários da América Latina podem oferecer subsídios para a construção de uma educação integral e integradora.

O presente artigo, derivado de uma pesquisa de doutorado no campo da teoria educacional, tem como objetivo discutir a estruturação de uma proposta de educação integral, fundamentada no pensar latino-americano originário. Para tanto, optou-se pelo diálogo hermenêutico como abordagem metodológica. De acordo com Hermann (2002), a reflexão hermenêutica possibilita uma forma de produção do conhecimento por meio do ato de compreender e interpretar os sentidos e significados expressos na linguagem e no vivido. Diferentemente do pensamento moderno, no qual há separação entre sujeito e objeto, a hermenêutica considera o processo da compreensão e interpretação como um exercício de comunicação, no qual o encontro e o diálogo com o outro podem resultar em um horizonte comum de significados e sentidos simbolicamente constituídos.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a primeira parte discute brevemente as relações possíveis entre antropologia e educação; a segunda apresenta, de forma sucinta, a antropologia filosófica elaborada por Rodolfo Kusch, a partir de sua pesquisa com os povos indígenas da América Latina; na terceira parte, discorre-se sobre o conceito de educação integral e integradora desde um pensar latino-americano, conformando uma concepção de educação que integre o ser humano com ele mesmo, com os outros e com o mundo, e que seja promotora de sentido.

## **2. Antropologia e Educação: relações possíveis**

Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “a pedagogia faz-se antropologia” (FIORI, 1987, p. 10), pois durante o processo educativo o homem adquire consciência de sua condição humana, se constitui e conquista sua própria forma. É quando aprende a dizer a sua palavra que o homem coloca-se no mundo como sujeito e entra em diálogo com os outros, tornando-se ciente de si e de sua situação histórica. Isso leva o professor Fiori a afirmar que “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (1987, p. 10). Nesse sentido, se a educação promove a tessitura última do processo histórico em que o homem produz a si mesmo e conquista sua forma humana, logo pode-se compreender a educação como antropologia, como atividade de humanizar-se, de formar o humano.

Com a mesma perspectiva, Freire (1969) defende que a pessoa humana não pode ser pensada como uma realidade acabada; antes disso, o autor compreende o ser humano como alguém em constante processo de desenvolvimento, buscando crescimento e

autorrealização. É por meio do processo de conscientização e do diálogo que os seres humanos se tornam sujeitos, tanto no processo educativo, como na construção de sua humanidade. Dessa maneira, a educação emerge como “ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através das novas gerações” (MARQUES, 1996, p. 52). Essa ação é efetivada no contexto fluido do mundo da vida, em meio às tradições culturais e nas relações de ensino e de aprendizagem que se estabelecem entre os diversos sujeitos.

Nesse caminho, Charlot (2019, p. 178) defende um projeto antropológico em que “a educação articule os três processos de humanização, socialização e singularização, numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos”. O projeto antropológico de Charlot (2019) postula a educação como um processo de formação integral e contemporânea, implicando humanização, socialização e formação da identidade individual por meio de aprendizagens contínuas, da interação com o outro e da participação concreta em uma comunidade humana.

Diante disso, pode-se compreender que, além de conteúdos curriculares voltados ao desenvolvimento cognitivo e à qualificação profissional, essa forma de pensar a educação, remete-nos à necessidade de pensar o ser humano que nos dedicamos a educar. Neste cenário, emerge a questão: O que é e quem é o ser humano? Ou então, tendo em vista que existe uma pluralidade de perspectivas a respeito do homem, pode-se também questionar: Que concepção de ser humano assumimos nos processos formativos? Segundo Freire (1969), as reflexões e questionamentos em relação ao homem e à sua posição no mundo fazem parte de todo projeto educacional, de modo que as respostas a essas perguntas direcionam o fazer educativo. Para desenvolver esse argumento, apresentamos algumas das concepções sobre a natureza humana e suas implicações na maneira de pensar e fazer a educação, em seus respectivos contextos culturais e históricos, exemplificando uma vez mais a estreita conexão entre educação e antropologia.

Na Grécia antiga, as discussões acerca do mundo e da harmonia cósmica produziram doutrinas práticas que tinham como objetivo orientar as ações dos indivíduos para uma vida voltada ao bem, à virtude e à harmonia com a natureza. Na antropologia aristotélica, é a razão e a capacidade de falar que caracteriza o homem. Segundo Valls (1994), Aristóteles entendia que o maior bem do homem é o pensamento e a maior virtude é viver uma vida dedicada ao estudo e à contemplação. Então, compreende-se que o homem é

formado por duas dimensões indissociáveis, corpo material e alma espiritual, e, sendo o corpo sujeito às paixões, a alma deve adquirir hábitos bons. A virtude é sempre adquirida por meio do hábito; logo, dentro dessa forma de compreender o ser humano, a educação refere-se ao exercício da vontade, na busca racional pelo bem (VALLS, 1994).

A concepção cristã-medieval do homem prevaleceu na cultura ocidental do século VI ao século XV, e nela tem origem a versão religiosa da pedagogia tradicional. Nesse período, o conceito de humanidade emerge da leitura cristã das Sagradas Escrituras. No cristianismo, o homem é entendido como um ser criado por Deus, conforme sua imagem e semelhança. No entanto, devido ao pecado, o homem teria sido afastado de seu criador, necessitando, assim, de redenção. Na concepção bíblica do homem, toda criança é considerada naturalmente corrupta, e o papel da educação é lutar contra essa natureza por meio da regra, da norma e da disciplina (CHARLOT, 2019; LIMA VAZ, 2006).

De acordo com Lima Vaz (2006), o conceito de homem moderno foi construído lentamente, tornando-se o fundamento para a sociedade e para a epistemologia ocidental. Com a revolução científica, quando o modelo racionalista-mecanicista de pensar e fazer ciência constituiu-se como paradigma epistemológico, ele atingiu todos os campos do saber e da cultura, incluindo as concepções de ser humano. A antropologia desse período é chamada de racionalista e apresenta uma lógica dualista corpo e alma, em que o homem é compreendido por meio de dois traços fundamentais: a subjetividade do espírito e a exterioridade do corpo. Segundo Lima Vaz (2006), a antropologia de Descartes divide-se em uma metafísica do espírito e uma física do corpo, traçando uma divisão radical entre a substância pensante e a substância extensa. Nesse contexto, e como decorrência desse modo de entender o conhecimento, a natureza e o ser humano, surge a pedagogia experimental, em que se destaca o método pedagógico dos jesuítas, conhecido por seu caráter estritamente normativo.

O período conhecido como Iluminismo também pode ser apontado como um momento de transformações na forma de se pensar o homem e a humanidade. A mentalidade difundida ao longo do século XVII é a do progresso guiado pela razão. Com isso, o progresso passa a ser concebido como uma mudança gerada pelo homem, por meio do uso da razão e do método, sendo guiado por critérios racionais que indiquem o melhor caminho, aquele que irá gerar mais benefícios para a sociedade (LIMA VAZ, 2006). Contudo, de acordo com Charlot (2019), a pedagogia laica e iluminista manteve a mesma

dinâmica da pedagogia tradicional. A educação inspirada nos autores do Iluminismo compreende a natureza humana como selvagem e corrupta e, embora não fale mais de pecado e de corrupção, o conteúdo continua sendo o esforço em disciplinar os corpos e dominar os instintos.

A pedagogia nova desenvolveu-se a partir das correntes filosóficas dos séculos XIX e XX. Fundamentada, principalmente, nas ideias do Romantismo e na obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), essa corrente pedagógica assume uma direção oposta à compreensão da antropologia Clássica em relação à natureza humana. Nessa perspectiva, entende-se que a criança é naturalmente boa, inocente e pura, portanto, podemos confiar em sua espontaneidade e em seus interesses naturais. O papel da educação passa a ser o de contemplar as necessidades e as leis naturais da vida, acompanhando a criança em suas manifestações espontâneas e em seu progresso, protegendo-a de interferências do mundo adulto e da sociedade. Nesse contexto, as normas e regras são construídas democraticamente pelos próprios alunos, mediados por um professor (CHARLOT, 2019).

A partir desse breve retrospecto histórico, que buscou expor as relações históricas fundamentais entre a antropologia e a pedagogia, pode-se questionar qual é a concepção atual de ser humano e sobre quais fundamentos a pedagogia contemporânea tem alicerçado suas práticas. Charlot (2019, p. 167) entende que o fazer educativo atual não está mais fundamentado em princípios antropológicos e pedagógicos, mas atua por “bricolagens cotidianas para enfrentar contradições práticas”. Para Charlot (2019), pais e professores dividem-se em tendências conservadoras ou modernas, elencadas mais pela personalidade e visão de mundo de cada um do que por convicções filosóficas e antropológicas.

Essa falta de esclarecimento ou alinhamento antropológico na área da educação parece estar relacionada às transformações econômicas, sociais e culturais advindas da Revolução Industrial. Com vistas ao crescimento econômico, a sociedade do consumo incentiva e dá legitimidade ao desejo. Como resultado disso, os discursos e as práticas educacionais que priorizam a norma e a disciplina estão enfraquecidos. Além disso, para Fossatti e Casagrande (2011), a educação na sociedade ocidental ainda sofre influência dos princípios e fundamentos da lógica formal e racional, que compreende a vida e suas diferentes manifestações de forma fragmentada, resultando em um sistema educacional desconectado das questões existenciais e emergentes da atualidade.

Nesse contexto, a educação e a sociedade vivem uma crise de sentido e, segundo Charlot (2019, p. 170), diante dessa situação, “a porta fica aberta para a volta da barbárie, mas também para pensar em um outro mundo possível e, logo, outras formas de educar as crianças”. Dessa maneira, entendemos que há necessidade de refletir sobre os sentidos da pedagogia contemporânea e de recolocar a questão antropológica no centro das discussões do campo da educação, em um diálogo promissor e comprometido com uma formação integral do ser humano.

Em suma, este tópico sustentou o argumento da existência de uma relação fundamental entre a questão antropológica e a educação, entre a compreensão de quem é o ser humano e a especificidade do fazer educativo. Além disso, defendeu-se que tanto a sociedade quanto a educação contemporânea vivem uma crise de sentido e que existe necessidade de se voltar a pensar a questão antropológica para melhor considerar a questão pedagógica. Entretanto, não se trata de qualquer antropologia, ou qualquer concepção de ser humano. Por isso, no próximo tópico, apresentaremos alguns elementos da antropologia filosófica elaborada por Rodolfo Kusch, a partir de sua pesquisa com os povos originários da América Latina, pois compreendemos que o pensamento kuscheano aduz contribuições importantes para refletirmos sobre a dimensão existencial do homem e oferece subsídios para avançarmos na compreensão de uma concepção de ser humano integral e, conseqüentemente, na construção de uma educação integral e integradora.

### **3. Rodolfo Kusch: a questão antropológica desde a América profunda**

Rodolfo Kusch foi um filósofo argentino que se dedicou a conhecer e estudar a maneira de pensar, de ser e de viver dos povos andinos. Sua investigação resultou em uma Antropologia fundamentada nas experiências e na sensibilidade de mundo dos ameríndios. Kusch assumiu o pensamento indígena em todo seu potencial e profundidade, o autor desenvolveu suas reflexões a partir de conversas e de registros realizados por meio de fotografias, áudios e anotações, considerando não só o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, mas também seus silêncios e ausências.

Para Kusch (2007) o pensamento ocidental não é capaz de responder de forma universal as questões relacionadas à dimensão existencial do ser humano. Argumenta que é necessário convocar outros relatos sobre o ser humano e pensar em uma outra filosofia que, diferente do pensamento filosófico ocidental, não fragmente o ser humano em compartimentos, mas que busque por sua essencialidade. É importante esclarecer que

Kusch não pretende solucionar todos os dilemas do homem moderno por meio do pensamento popular. Seu desejo é “recolocar o problema desde as origens de nossa sociedade, pois os povos do campo são um exemplo daqueles que romperam a homogeneidade da cultura dominante” (MENEZES; SILVA; DORNELES, 2014, p. 1252).

Kusch (2007) compreende que os povos andinos da América têm o estar como estrutura existencial, como modo de existir. O conceito de estar está relacionado à moradia, faz uma referência ao lugar em que habitamos. Para ameríndios, a possibilidade de ser está dada no estar, no deixar-se estar em um lugar para, por meio dele, poder ser. Gerónimo e Tasat (2020) explicam a diferença entre o ser do pensamento ocidental e o conceito de estar proposto por Kusch (2007). O conceito do ser faz alusão às posses, ao valor, à serventia, ao domínio. Logo, para ser, é necessário um arsenal de coisas, como objetos, empresas, conceitos. O estar relaciona-se a uma situação, a um lugar, e faz referência ao sentir profundamente a experiência de estar vivo e de estar em relação com o local onde habita, com as pessoas e com os outros seres com os quais convive.

O pensamento kuscheano não se ocupa em encontrar uma nova definição de ser humano. O humano, às luzes do pensamento latino-americano, escapa das categorias ocidentais, uma vez que só é possível compreendê-lo como prática, como um operar incessante, não apenas como um ser, mas como alguém que está sendo. O estar sendo como modo de existir representa a ação de alguém que se instala, que firma suas raízes em um solo e nele habita. Como esse habitar é sempre com o outro, a Filosofia pensada a partir da América pode ser caracterizada como a Filosofia do pensamento coletivo. Pois, somente quando está fundamentado em um lugar, o homem pode compreender que faz parte de um coletivo, e o viver coletivo é o mais próximo da essência da espécie humana (KUSCH, 2007).

Na análise de Kusch (2007), o pensamento ocidental fomentou a construção das cidades e de suas muralhas, separando as pessoas em dois grupos: aqueles que habitam nas cidades e, portanto, podem ser chamados de cidadãos; e aqueles que vivem fora dela, que estão à margem, e, portanto, podem ser chamados de povo. A modernidade anunciou que entre os muros da cidade estava a humanidade cabal, vigente e racional, cuja vida estava submetida aos limites definidos pela moral e pelas normas de conduta, uma vida aparentemente segura. Fora da cidade, restaram aqueles que estão sujeitos aos medos da ira divina, ao azar e às incertezas.

O homem ocidental criou a cidade e nela se refugiou como forma de castigar e refrear sua própria humanidade. Diante da angústia e do medo causados pela condição humana e por um mundo mutável e inconstante, o homem busca o imutável, o previsível, e cria um mundo que acredita ser seguro. Esse mundo tem como fundamentos a razão, a indústria e o comércio. A partir de suas casas, técnicas, organização social e objetos próprios, o homem passa de dependente a soberano. O mercado é a representação do triunfo do homem, pois, por meio do mercado, o homem adquire poder suficiente para sentir que superou a ira de Deus, porquanto, “um raio matava somente a dois camponeses no meio do campo, enquanto que um crédito poderia mover uma nação” (KUSCH, 2007, p. 136, tradução nossa).

A ânsia do homem de superar sua condição humana e deixar de ter uma vida fundada no mero estar aqui, sujeita tanto à fartura como à escassez, passa a frustrá-lo. Sua busca interminável por ser alguém faz com que ele experimente um profundo vazio existencial, que procura suprir por meio da criação e aquisição de objetos. A cidade constitui-se, então, em um “pátio de objetos”, que, ao invés de ser um espaço de convivência entre as pessoas, é o lugar das coisas que criamos e possuímos (KUSCH, 2007).

Na perspectiva filosófica em questão, entende-se que o pensamento ocidental e a modernidade levaram o homem a perder sua conexão com a natureza e com os saberes de uma vida coletiva, perdendo, portanto, sua raiz vital. A ira do homem, retratada na racionalidade e nas verdades instáveis da sociedade civil, transformou a existência humana em uma vida mecânica que carece de vitalidade espiritual. Kusch (2007) entende que até mesmo as tradições sagradas e mágicas das culturas foram substituídas por uma fé orientada e limitada. O autor alega que quando Roma vinculou-se ao projeto europeu de criação de uma humanidade cidadã e pulcra, desviou-se do caminho interior preparado por Cristo. Desse modo, o cristianismo perdeu o contato com o mero estar aqui, presente em toda tradição sagrada, e se compromete unicamente com a busca do ser alguém.

Acresce-se a essa discussão a questão do conhecimento. No estatuto epistemológico do pensamento ocidental, os saberes do povo não são considerados válidos, e a verdade pode ser encontrada unicamente no conhecimento considerado científico pelo ocidente. Kusch (2007) define o conhecimento moderno como insaciável e vazio de conteúdo. Entende que é necessário voltar às raízes, ao conhecimento que ainda não foi contaminado pela confusão do saber culto. Para o filósofo, no pensamento popular,

está a sabedoria, que se trata de um conhecimento mais próximo da vida, dotado de sentido, uma vez que busca responder os problemas concretos da existência humana a partir de sua cosmovisão.

Segundo Kusch (2007) é no pensamento indígena e não no conhecimento científico que estão contidas as linhas gerais para pensar o humano de forma integral. Seguindo essa intuição, discutiremos a seguir, uma compreensão de educação integral e integradora fundamentada, principalmente, na sabedoria dos povos originários brasileiros. Defendemos que o diálogo com os saberes presentes dessas culturas, podem oferecer elementos para construirmos um projeto educativo capaz de integrar o ser com ele mesmo, com os outros e com o mundo e que seja promotor de sentido.

#### **4. Educação integral e integradora**

Daniel Munduruku (2020), autor e pensador indígena, entende que o educador deve ser como um agregador de cacos, que precisa se dedicar à tarefa de reunir o que a sociedade vem, tradicionalmente, fragmentando. Inspirado por essa metáfora e no referencial teórico, será apresentado, a seguir, uma compreensão de educação que compreende o ser em sua totalidade, ou seja, que considera o corpo, mente e o espírito como parte do projeto educativo. Esse modelo educacional tem duas características: em primeiro lugar, é integrador, isto é, busca integrar o ser humano com ele mesmo, com os outros seres e com o mundo; em segundo lugar, e como consequência da primeira característica, é promotor de sentido, pois trabalha para a valorização, a preservação e a significação da vida.

Para que isso seja possível, acreditamos que sejam necessários dois movimentos importantes: o primeiro é o retorno à questão antropológica, pois a educação precisa compreender quem é o ser humano, reconhecendo suas múltiplas dimensões para, então, ser capaz de promover o seu desenvolvimento integral; o segundo movimento é a busca por epistemologias e práticas pedagógicas que compreendam o ser em sua totalidade.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões e argumentos que sustentam a ideia de que a sabedoria e a maneira de viver dos povos ameríndios fornece subsídios à afirmação de que o homem é formado por corpo, mente e espírito, e de que uma educação que se preocupa apenas com a formação do intelecto, sem se preocupar com as outras dimensões do ser humano, poderá formar um ser aleijado de sentido. Por óbvio, isso não significa negar as importantes contribuições da ciência moderna, mas compreender que,

para além dela, existem questões que não podem ser respondidas por meio de um único método ou modelo de pensamento.

### **5. Integrar o ser com ele mesmo**

O ser humano não nasce pronto, mas se torna o que é com o transcorrer da própria história, nas experiências pessoais, na interação com o outro, na vivência de uma cultura. Nesse caminho de tornar-se pessoa, há tarefas a serem realizadas, desafios a serem cumpridos. É necessário preencher os vazios, como diz Munduruku (2020), os vazios do corpo, da mente e do espírito. Os povos originários do Brasil educam suas crianças para que aprendam a preencher seus vazios e se tornem homens e mulheres completos e realizados. Para isso, entendem que não é possível fragmentar a vida, não fazem divisões entre lazer e trabalho, vida e morte, corpo e mente, por entenderem que a experiência de existir precisa ser movida pela completude do ser.

O pensamento ameríndio entende que o valor de um ser não está relacionado ao quanto ele pode ser produtivo, mas sim na vida que existe nele. Nessa perspectiva, para que uma pessoa possa se desenvolver de forma integral, é necessário que viva de forma plena cada etapa de sua vida. Uma criança não deve ser pressionada para, por exemplo, escolher uma profissão ou para demonstrar as habilidades de um adulto; antes disso, precisa receber as condições para viver sua infância e preencher os vazios dessa etapa do desenvolvimento.

O primeiro vazio é o do corpo. De acordo com Simas e Rufino (2018, p. 53), o corpo “é o primeiro registro do ser no mundo, é o elemento que versa acerca das presenças e reivindicações de si, é o que possibilita problematizar a natureza radical do ser e suas práticas de invenção”. Uma educação integradora não esquece o corpo do aluno, promovendo seu pleno desenvolvimento. Essa compreensão não está relacionada ao domínio dos corpos, não significa ensinar às crianças a permanecerem imóveis em cadeiras por horas e não se limita aos exercícios ou aos esportes das aulas da disciplina de Educação Física. Referimo-nos aqui à necessidade de explorar e vivenciar, com atenção, a experiência de estar vivo e sentir-se integrado consigo mesmo.

Hermann (2018) menciona o abandono do corpo e a desconsideração dos sentimentos e das emoções pela educação. Ela também afirma que é por meio das emoções, dos afetos e das sensações, perceptíveis somente por meio de nossos corpos, que constituímos conhecimentos de ordem pessoal e social, necessários para a

autocompreensão moral e para a emergência de princípios éticos, pois "o corpo tem conhecimentos que são da ordem das sensações, que ajudam a formar um fundo (horizonte interpretativo) sobre o qual construímos nosso saber e tomamos nossas decisões" (HERMANN, 2018, p. 10).

Uma educação integradora se preocupa em fornecer possibilidades para que o ser se expresse; para que o aluno tenha a oportunidade de cantar, dançar, criar uma obra de arte, escrever um poema ou mesmo emitir suas ideias e opiniões sem competições, sem pódios, sem medo de ser envergonhado ou menosprezado pelas outras pessoas. As experiências estéticas promovem reflexão, compartilhamento de saberes, significação da vida, e permitem ao ser conhecer e transformar a si mesmo e a realidade. O desenvolvimento da criatividade, da fantasia, da imaginação, da sensibilidade, alimenta não só o corpo, mas também a mente e o espírito, sendo essencial para a realização do ser.

Uma educação integradora promove o desenvolvimento de todos os sentidos dos alunos para que eles possam perceber as diversas manifestações de vida; para que sejam capazes de admirar o voo da borboleta, enxergar as formigas trabalhando na pracinha da escola; para que possam olhar a expressão de tristeza no rosto do colega devido a um comentário maldoso. Uma educação integradora quer que seus alunos aprendam a silenciar para escutarem os professores, mas também que ouçam o canto dos pássaros e o barulho do vento; que sintam o cheiro de terra molhada após a chuva e que brinquem descalços na grama da escola. Para que o ser humano seja capaz de emocionar-se pela experiência de estar vivo, é necessária uma educação que o ensine a prestar atenção na vida que o rodeia e a se relacionar com ela.

Uma educação que busque a integração do ser com ele mesmo incentiva que cada pessoa busque o autoconhecimento: Quem eu sou? Quais são minhas características? Como eu me sinto? De onde viemos?. Essas questões, que nem sempre possuem uma resposta definitiva, são importantes, já que se constituem em um exercício de reflexão sobre si mesmo, sobre a existência, sobre a vida, e são combustíveis para uma vida mais consciente e plena de sentido.

Esse exercício de autoconhecimento pode iniciar desde a infância, com a compreensão sobre sua própria história. A pesquisa sobre a história de seus antepassados, por exemplo, pode ser o passo inicial para a construção da noção de pertencimento e de conexão com a teia da vida. A compreensão de que muitas pessoas existiram antes de nós

e são responsáveis, diretamente, por nosso nascimento é um conhecimento grandioso que liga o ser à sua própria história e coloca-o como parte da história de outras pessoas. Dá a noção de que cada ser é a continuidade de algo maior, que iniciou antes dele e que continuará para além dele. Perceber-se como parte desse “todo” é um movimento importante para integrar o ser a ele mesmo.

Conhecer a si mesmo, características próprias, habilidades, dificuldades, gostos pessoais, entre outros aspectos, é uma tarefa que não pode ser ignorada por uma educação integradora. Esse conhecimento não tem como objetivo conquistas materiais ou sucesso social; ao contrário, almeja que cada pessoa possa reconhecer-se, possa enxergar suas fraquezas e limitações, e assim tornar-se mais tolerante consigo e com o outro; possa perceber suas habilidades e virtudes, para colocá-las em prática e aperfeiçoá-las; possa olhar para dentro de si mesmo, encontrar sua humanidade e desenvolvê-la.

Sabe-se que, para questões sobre a origem da vida, não é possível encontrar uma verdade absoluta. São reflexões que não possuem uma resposta única e definitiva, mas nem por isso devem ser excluídas da educação. Pensar e criar hipóteses para os mistérios da existência humana fazem parte de todas as culturas e tradições. Esses saberes são parte da memória coletiva dos povos e podem ser acessados em narrativas antigas, nos ritos, nos mitos de origem. A atitude intercultural e interepistêmica de contato com esses saberes desperta o aspecto simbólico e conecta o ser à rede de significados da existência humana.

#### **6. Integrar o ser com o “outro”**

A maneira de viver dos povos indígenas tem como fundamento o pensamento coletivo. Munduruku (2019) conta que alguns povos utilizam a expressão “a gente somos” para afirmar que a identidade da pessoa está sempre relacionada a um grupo, a uma cultura, a um coletivo de pessoas que sustentam seu modo de ser e estar no mundo. Por isso, nessa perspectiva, o interesse coletivo está sempre acima dos interesses individuais, pois se trabalha para o bem comum e não apenas para o próprio bem. Segundo Munduruku (2019), esse entendimento é a base da Filosofia e da Teologia indígena.

A Filosofia ocidental também fornece subsídios para a compreensão de que o ser humano é um ser de relação. Há o entendimento de que o processo de individuação do ser não ocorre de forma inata ou por herança genética; antes disso, o ser humano é resultado de uma construção que acontece na medida em que esse ser relaciona-se com outras pessoas, enquanto membro de uma determinada sociedade e cultura.

Tanto o pensamento latino-americano como a Filosofia ocidental apontam para a importância da socialização para a formação humana; porém, existem diferenças fundamentais entre essas duas filosofias. Sabe-se que a maneira de viver do ocidente está organizada em sociedade e que, ao longo de sua vida, o ser humano, sem dúvida, irá se relacionar com muitas pessoas. No entanto, isso não basta para se ter uma experiência de vida coletiva. As relações humanas podem existir baseadas na partilha, na comunhão, no respeito e na equidade, ou na competição, na disputa e no individualismo. Essas são formas de se relacionar com o outro que promovem experiências e sentido de vida diferentes e, por consequência, formam seres humanos diferentes.

É importante afirmar que, por mais que esses valores não sejam excludentes e que possam existir de forma simultânea, após o advento da modernidade e da consolidação dos valores do mercado, o pensamento individualista está superando o pensamento coletivo. Esse pensamento tem influenciado a educação. Como resultado, observamos uma prática pedagógica que promove a competição, classifica os alunos por desempenho e dá maior destaque para disciplinas consideradas mais úteis para o mercado de trabalho. Essa maneira de educar forma pessoas descomprometidas, sem noção de pertencimento, insensíveis e sem responsabilidade social, pois o foco não está no valor e na significação da vida, nem mesmo na harmonia entre os seres. O foco, portanto, está no lucro e no acúmulo de bens.

Nesse contexto, a defesa de uma educação que integre o ser com o outro significa mais do que fornecer meios para que crianças ocupem o mesmo espaço e participem de atividades pedagógicas de forma simultânea; também não se limita aos trabalhos escolares realizados em grupo, por se referir a algo mais profundo. Essa questão toca um dos fundamentos da educação, afinal, ela não pode servir ao mercado e limitar-se a formar pessoas aptas a “vencer na vida”, mas precisa comprometer-se em formar seres integrais, pessoas capazes de pensar de forma coletiva e de trabalhar para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Como questiona Charlot (2019, p. 179): “Afinal de contas, qual é nossa antropologia pedagógica prática? A do mais forte e do predador ou a da construção coletiva e solidária da humanidade?”.

O pensamento coletivo precisa ser a base de uma educação que busca promover o respeito, a ética, a tolerância, o diálogo, a solidariedade e tantos outros valores importantes para o estabelecimento de relações saudáveis e positivas entre os seres. Uma

educação integradora forma pessoas que compreendem que todos os seres estão conectados entre si, que cada ser tem responsabilidade para com os outros. Munduruku (2020) utiliza o conceito de “sociedade teia” para defender um modo de viver no qual cada pessoa se sente responsável pelo todo, no qual todos se empenham pela harmonia do conjunto, de modo que nenhuma pessoa se sinta superior a outra, mas que compreenda seu importante papel para o equilíbrio da sociedade.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da integração do ser com ele mesmo. Como já mencionado, as dimensões do ser humano não são independentes umas das outras. O ser só aprenderá a respeitar outras pessoas e a valorizar a vida que está no outro se souber respeitar e valorizar a vida que está em si mesmo, se compreender que é parte de um todo, se construir sua noção de pertencimento. O ser percebe mais facilmente a importância de compreender a trajetória do outro quando é acolhido em sua própria trajetória. Por isso, uma educação integradora olha o ser de forma integral, acolhe seus vazios, oferece condições para que sejam preenchidos e, também, estimula esse olhar do ser para com o outro.

Acredita-se que o caminho para a construção de um projeto educativo que resulte em uma educação colaborativa, que integre o ser com o outro, exige um pensamento e uma prática intercultural. É essencial formar para a diversidade: diversidade de pensamentos, de modos de ser, de modos de viver. É preciso compreender que não existe apenas uma forma de experimentar a existência humana e aprendermos a considerar “a diversidade como fonte de vida” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 77). Logo, faz-se necessário educar para o diálogo, para a escuta, para o respeito à livre expressão, para a construção de um mundo onde muitos possam conviver de forma harmônica e respeitosa.

Para isso, é necessário que a educação disponha-se a buscar alternativas epistemológicas e existenciais. A sociedade ocidental transformou a convivência humana em uma permanente concorrência e esvaziou o sentido da própria existência, mas é possível reverter esse quadro. Nesse sentido, destacamos a urgência de se estabelecer um diálogo com os povos que continuam dançando em roda, cantando juntos e partilhando o pão, bem como buscar referências na educação daqueles que, antes de ensinar uma criança a produzir, ensinam “os caminhos do espírito, da liberdade, da vida comunitária e da responsabilidade social” (MUNDURUKU, 2009, p. 60).

## **7. Integrar o ser com o mundo**

Atualmente, há um discurso potente em defesa do meio ambiente. Muito se fala em educação ambiental, consciência ambiental, preservação da natureza, entre outros termos que remetem à preocupação com a maneira como o ser humano vem se relacionando com a terra que habita. Há pessoas, organizações e até mesmo governos inquietos com a devastação de florestas, com as toneladas de lixo produzidos, com a poluição do ar e dos rios, com a mudança no clima, entre outros sinais que indicam que há um desequilíbrio na relação entre o ser humano e o mundo.

Em primeiro lugar, é importante refletir sobre a compreensão que o ocidente tem sobre a natureza. O intelectual indígena brasileiro Ailton Krenak (2019) esclarece que o homem moderno refere-se à natureza como uma abstração, como se o homem não estivesse intimamente ligado a ela, como se não fosse, ele mesmo, parte dela. Os povos originários do Brasil compreendem a terra como um organismo vivo, do qual o ser humano é parte. Não só é parte, como é completamente dependente dela. E essa dependência refere-se tanto à nutrição do corpo, como à nutrição do espírito. É por meio da terra que o homem e os outros seres terão o alimento para sustentar seus corpos, assim como é a terra que fornece a água e o oxigênio, essenciais para a vida. É também por meio da relação com a natureza que o ser encontra os elementos para compreender os ciclos da vida e significar sua existência.

Defender uma educação que integre o homem com o mundo significa criar condições para que as crianças interajam com a Terra e com os seres que nela habitam de forma respeitosa e harmônica, ensinando-os a valorizar e honrar a vida que há em cada ser. Uma educação que tenha como uma de suas pretensões o desenvolvimento de uma consciência ambiental só será efetiva quando transformar a maneira como o ser humano compreende seu ser e estar no mundo. Por isso, não basta fornecer informações e planejar atividades esporádicas, é preciso rever as bases epistemológicas que fundamentam a relação do ser humano moderno com o mundo que habita; é preciso questionar a maneira como a sociedade ocidental, desde a modernidade, tem se relacionando com a terra; é preciso questionar, assim como os povos indígenas do Brasil, qual a consequência da forma de atuação das grandes mineradoras, do agronegócio e da pecuária para a vida do planeta; é preciso elaborar uma educação crítica que questione a maneira como a sociedade moderna artificializou a vida, desconectando-se dela.

A revisão dos fundamentos epistemológicos que mediam a relação do homem moderno com a terra é o primeiro passo para a construção de uma prática pedagógica que integre o ser com o mundo. Por meio dessa virada de pensamento, pode-se pensar em alternativas para introduzir, desde a Educação Infantil, projetos e propostas que permitam às crianças interagirem com os ciclos naturais da vida. Ter uma horta na escola, por exemplo, pode ser uma grande fonte de aprendizado. Nos dias atuais, muitas crianças recebem o alimento em sua mesa e desconhecem o processo que aquele alimento passou para que estivesse pronto para ser consumido. Quanto tempo uma semente dura para germinar? Quanto tempo um fruto demora para amadurecer? Qual a importância das raízes para a planta? Plantar, cuidar, compreender a importância do tempo e, por fim, colher, são ensinamentos carregados de significados existenciais, assim como compostar e observar os ciclos da vida e da morte.

Conforme Krenak (2019, p. 70), uma nova possibilidade de relação do ser humano com a natureza “implica em escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como ‘natureza’, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela”. Aqui, retorna-se à educação dos sentidos e da compreensão do ser humano como um ser integral, tendo em vista que, como já foi dito, as dimensões do ser humano não são fragmentadas, mas interdependentes.

Portanto, o diálogo da educação com o pensamento dos povos ameríndios pode resultar em uma educação que compreenda o ser de forma integral e comprometa-se com seu pleno desenvolvimento, integrando o ser com ele mesmo, com o outro e com o mundo. Trata-se de uma educação que se ocupa em educar o corpo, a mente e o espírito; que oferece os saberes e as experiências necessárias para que o ser realize-se como pessoa e encontre sentidos para sua existência.

### **8. Considerações finais**

Este artigo buscou discutir a proposta de uma educação integral, desde um pensar latino-americano. Por meio da abordagem hermenêutica, o texto dialoga com conhecimentos e saberes provenientes de culturas e tradições que vêm sistematicamente sendo negados pela lógica da modernidade e da colonialidade, esforçando-se para adotar uma postura intercultural e interepistêmica.

A partir da antropologia filosófica, apresentou-se a compreensão de que ser humano não nasce pronto, mas humaniza-se no encontro com o outro e na inserção em

uma cultura. Educar, nesta perspectiva, é humanizar. Defendeu-se, portanto, a urgência da educação retomar as reflexões acerca de quem é o homem e qual sua posição no mundo. Essas questões devem ser o fundamento de todo projeto educacional e conduzir o fazer educativo.

Dentro da racionalidade moderna, o homem, o espaço e o tempo são compreendidos de forma fragmentada e somente dentro dessa lógica pode-se pensar em um espaço objetivo racional e secular. Se os fundamentos de nosso sistema educacional compreenderem o ser de forma fragmentada, não será possível promover uma educação integral. Nesta perspectiva, compreende-se uma limitação da ciência moderna e a importância de se questionar sua aplicabilidade universal, abrindo caminho para o diálogo com outros espaços de produção de conhecimento.

A cosmologia do pensamento popular andino, sintetizada nas obras de Rodolfo Kusch, e os saberes indígenas, presentes nas obras de Daniel Munduruku e Ailton Krenak,, permitiram a interpretação de uma educação que compreende o homem em sua totalidade e de uma sociedade teia onde todos os seres estão conectados e são responsáveis pelo bem comum. Logo, é possível encontrar, nesses saberes, fundamentos para conformar uma educação integral e integradora, ou seja, uma educação que não sirva apenas aos valores do mercado, mas que trabalhe para formar um ser em sua totalidade, um ser que se sinta completo, que se relacione bem com as outras pessoas e se sinta conectado e pertencente à natureza; portanto, um ser que atribua sentido à vida, sendo capaz de valorizá-la, honrá-la e preservá-la.

### Referências

CASAGRANDE, C. A.; BOUFLEUER, J. P. A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 135–144, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.24727. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24727>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, Jan./Fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62350/37913>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FIORI, E. M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOSSATTI, P.; CASAGRANDE, C. A. Formação integral e integradora. In: FOSSATTI, P.; HENGEMULE, E.; CASAGRANDE, C. A. (org.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011. p. 67-84.

FREIRE, P. Papel da Educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERÓNIMO, F.; TASAT, J. A. Acerca de Rodolfo Kusch. In: MIRANDA, J. M.; AVEDAÑO PORRAS, V. M.; TASAT, J. A. **Rodolfo Kusch**. Geocultura de un hombre americano. Buenos Aires: CRESUR/UNITREF, 2020. p. 17-31.

HERMANN, N. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/c3Z3pVfgTsGT5BrC3jF3nJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2022.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

KRENAK, A. A Potência do Sujeito Coletivo (Parte I). [Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva]. **Revista Periferias**, v. 1, n. 1, mai. 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

KRENAK, A. A Potência do Sujeito Coletivo (Parte II). [Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva]. **Revista Periferias**. v. 1, n. 1, mai. 2018. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

KUSCH, R. **Obras completas**. Santa Fé, Argentina: Fundación Ross, 2007.

LIMA VAZ, H. **Antropologia Filosófica I**. 4. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

MENEZES, M. M.; SILVA, N. V.; DORNELES, L. C. Esboço de uma Antropologia Filosófica Americana. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1251-1257, Out./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sy4pfHVjtBC89wB9Fb5BPjs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MUNDURUKU, D. **Das coisas que aprendi: ensaios poéticos sobre o bem-viver**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2019.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 1: sobre saberes e utopias**. 2. ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2020.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo, SP: Global, 2009.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. Brasília, DF: Editora Brasiliense, 1994.

### **Agradecimentos**

Os autores agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo financiamento desta pesquisa.

### **Sobre os autores**

#### **Cristine Gabriela de Campos Flores**

Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE), ambas formações como bolsista de dedicação exclusiva da Fundação de Amparo à pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). E-mail: [cristinegabriela@gmail.com](mailto:cristinegabriela@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9336-8557>.

#### **Cledes Antonio Casagrande**

Graduado em Filosofia pela Universidade La Salle. Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é Reitor da Universidade La Salle (UNILASALLE) e docente permanente no PPG em Educação dessa mesma instituição. E-mail: [clesdes.casagrande@unilasalle.edu.br](mailto:clesdes.casagrande@unilasalle.edu.br) Orcid: 0000-0003-1499-1661.

Recebido em: 05/05/2023

Aceito para publicação em: 07/08/2023