



**CAROLLINA MARTINS DE PAIVA RIBEIRO**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA  
AGROECOLÓGICA NO SUL DE MINAS: CAMINHOS  
PERCORRIDOS PELAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**LAVRAS-MG**

**2021**

**CAROLLINA MARTINS DE PAIVA RIBEIRO**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA AGROECOLÓGICA NO SUL  
DE MINAS: CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves

Orientadora

**LAVRAS-MG**

**2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ribeiro, Carollina Martins de Paiva.

Integração curricular em uma Escola Agroecológica no sul de Minas : caminhos percorridos pelas educadoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental / Carollina Martins de Paiva Ribeiro. - 2021.

125 p. : il.

Orientador(a): Jacqueline Magalhães Alves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Currículo. 2. Trabalho Colaborativo. 3. Formação Integral. I. Alves, Jacqueline Magalhães. II. Título.

**CAROLLINA MARTINS DE PAIVA RIBEIRO**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA AGROECOLÓGICA NO SUL  
DE MINAS: CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CURRICULAR INTEGRATION IN AN AGROECOLOGICAL SCHOOL IN THE  
SOUTH OF MINAS: PATHS TRAVELED BY THE EDUCATORS OF EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION AND EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de Fevereiro de 2021.

Prof. Dra. Helena Maria dos Santos Felício  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa  
Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG)

---

Prof. Dra. Jacqueline Magalhães Alves  
Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG)  
Orientadora

**LAVRAS-MG**

**2021**

*Aos meus pais,  
às minhas irmãs,  
à minha sobrinha Laura e  
à Família Esperança,  
dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi desenvolvido e escrito em meio a momentos difíceis, que me fizeram entender, profundamente, o significado da expressão: “tudo o que nós temos é uns aos outros”. Em 2019, quando fiz a coleta de dados para a pesquisa, eu, assim como todos os membros da comunidade escolar, a Família Esperança, estávamos vivendo o processo de fechamento da Escola que inspirou a escrita da presente dissertação. Após catorze anos de existência, as atividades escolares estavam sendo encerradas, apesar de todas as ações realizadas a fim de evitar esse desfecho. Lembro com muita saudade de tudo o que vivi na Escola durante os três anos que lá estive. Sou invadida por um sentimento puro de gratidão ao me lembrar de todos os dias em que tive a oportunidade de pertencer àquele Espaço Sagrado. Por essa razão, agradeço inicialmente a todas as pessoas que trabalharam e somaram forças para que esse Projeto pudesse existir durante todos esses anos. Agradeço especialmente aos queridos amigos que fiz na Escola e às crianças com quem compartilhei momentos maravilhosos.

A Escola encerrou suas atividades em dezembro de 2019 e em março de 2020 o Brasil iniciava o isolamento social em razão da Pandemia causada pelo novo Coronavírus. Desde março de 2020, eu tenho estado em isolamento social com a minha família. Diante de tudo o que vivemos nesses tempos difíceis e de todo o apoio que recebi da minha família, para que fosse possível cultivar e construir certa tranquilidade para conseguir desenvolver esse trabalho, é que agradeço, profundamente, aos meus pais, às minhas irmãs, à minha sobrinha Laura e ao meu namorado. Agradeço também aos meus amigos da vida e aos meus novos amigos que fiz no Mestrado, que apesar do distanciamento social, estiveram comigo durante essa caminhada.

Gostaria também de agradecer à Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG), que mais uma vez, foi importante para a realização de mais uma conquista acadêmica na minha vida. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFLA), aos meus professores do Mestrado e a minha orientadora, por todos os conhecimentos, discussões e reflexões compartilhadas.

Por fim, mas não menos importante, eu agradeço à vida em todas as suas formas por toda inspiração, por todos os ensinamentos e cuidado.

Que todos os seres possam ser beneficiados.

*Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.*

*(Fernando Pessoa, 1933)*

## RESUMO

No presente trabalho investigamos o desenvolvimento de um processo de construção da integração curricular em uma Escola Agroecológica de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), que estava localizada na zona rural de um município do sul do estado de Minas Gerais. O estudo de currículos escolares se apresenta como potente para compreender em profundidade uma determinada realidade escolar. Partimos do entendimento do currículo como *práxis*, isto é, como um campo de comunicação entre a teoria e prática, o compreendendo como um documento e ao mesmo tempo como prática e processo pelo qual se busca comunicar os princípios, valores e intenções de uma determinada proposta educativa entrelaçados intimamente com a prática pedagógica e com o cotidiano escolar. O currículo, por tratar fundamentalmente de uma ação de seleção de conhecimentos, também possui uma dimensão política, sendo que nele estão expressas, explícita ou implicitamente, ideias que podem tanto contribuir para a manutenção do *status quo*, quanto contribuir para a superação e transformação deste. Nos dias atuais, em que as ideias neoliberais se fazem cada vez mais presentes em nossas escolas, onde o “mercado” e a lógica da concorrência, da competitividade e do individualismo ditam o ritmo de todas as esferas de nossas vidas, investigações sobre iniciativas de comunidades escolares que buscam construir currículos integrados, contextualizados, democráticos, significativos e que contribuam para a formação integral dos educandos, para a construção de um pensamento crítico e para o exercício da cidadania esclarecida, possuem grande relevância. Por essas razões, realizamos a presente investigação, compreendida como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que utilizamos como ferramentas para a coleta de dados a análise documental, sobretudo dos Projetos Político-Pedagógicos e entrevistas com roteiros semiestruturados realizadas com o grupo de professoras e com a diretora, representante da equipe gestora da Escola. A partir da análise dos dados, verificamos que o processo de construção da integração curricular no contexto escolar estudado estava fundamentado na Ecologia Interior, isto é, na busca por uma educação integral e para a formação de valores, provenientes da Filosofia Budista da S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche, e na Agroecologia, que representou o elo entre a Filosofia Budista e o meio físico (natural/rural) e social em que a Escola estava inserida, permeando as atividades e os projetos integradores e inspirando a construção dos sentidos e significados da integração curricular. Para a concretização da integração curricular no cotidiano escolar e nas práticas educativas foi de suma importância o fortalecimento do trabalho colaborativo e da união da equipe escolar. Esse fortalecimento foi construído, principalmente, por meio da criação de tempos coletivos diários destinados tanto para o planejamento das atividades e projetos integradores quanto para momentos de reflexão pessoal e profissional, de interiorização e de atividades artísticas. Desse modo, afirmamos que, com base na experiência investigada, a integração de um trabalho pedagógico supõe a integração das pessoas.

Palavras-chave: Currículo. Trabalho Colaborativo. Formação Integral.

## ABSTRACT

In the present work we investigated the development of a process of construction of curricular integration in an Agroecological School of Early Childhood Education and Elementary School (early years), which was located in the rural area of a municipality in the south of the state of Minas Gerais. The study of school curricula is powerful to understand in depth a particular school reality. We start from the understanding of the curriculum as praxis, that is, as a field of communication between theory and practice, understanding it as a document and at the same time as a practice and process by which it seeks to communicate the principles, values and intentions of a given educational proposal closely intertwined with pedagogical practice and school daily life. The curriculum, because it fundamentally is an action of knowledge selection, also has a political dimension, and in it are expressed, explicitly or implicitly, ideas that can contribute both to the maintenance of the *status quo*, as well as contribute to the overcoming and transformation of it. In the present day, in which neoliberal ideas are increasingly present in our schools, where the "market" and the logic of competition, competitiveness and individualism dictate the rhythm of all spheres of our lives, investigations on initiatives of school communities that seek to build integrated, contextualized, democratic, meaningful curricula that contribute to the integral formation of students, to the construction of critical thinking and to the exercise of enlightened citizenship, have great relevance. For these reasons, we carried out this investigation, understood as a qualitative case study, in which we used as tools for data collection the documentary analysis, especially of the Political-Pedagogical Projects and interviews with semi-structured scripts carried out with the group of teachers and with the director, representative of the school's management team. From the data analysis, we verified that the process of construction of curricular integration in the studied school context was based on Interior Ecology, that is, on the search for an integral education and for the formation of values, coming from the Buddhist Philosophy of S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche, and agroecology, which represented the link between Buddhist Philosophy and the physical (natural/rural) and social environment in which the School was inserted, permeating the integrative activities and projects and inspiring the construction of the meanings of curricular integration. For the realization of curricular integration in school daily life and educational practices, it was of paramount importance to strengthen collaborative work and the union of the school team. This strengthening was mainly constructed through the creation of daily collective times intended both for the planning of integrative activities and projects and for moments of personal and professional reflection, interiorization and artistic activities. Thus, we affirm that, based on the experience investigated, the integration of a pedagogical work presupposes the integration of people.

Keywords: Resume. Collaborative Work. Integral Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fotos da minha primeira visita à Escola na Primavera de 2015 .....	16
Figura 2 - Fotos da minha primeira visita à Escola na Primavera de 2015 .....	17
Figura 3 - Roda com os educandos e educadores da Escola e a oração de “Dedicação do Mérito” criada pelo Lama Padma Norbu .....	18
Figura 4 - Níveis do Desenvolvimento Curricular .....	26
Figura 5 - Modelo de Integração Curricular .....	40
Figura 6 - Foto Aérea da Escola .....	50
Figura 7 - Diagrama da organização do percurso escolar denominado “Caminho do Verdadeiro Herói” e a <i>Mandala</i> da Escola .....	70
Figura 8 - Diagramas representando o foco de cada turma em cada trimestre escolar .....	71
Figura 9 - Linha do Tempo do Processo de Construção da Integração Curricular na Escola.	94
Figura 10 - Nuvem de Palavras: síntese da Integração Curricular para as participantes .....	100

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: MINHA TRAJETÓRIA E O CASO DE ESTUDO</b> .....	<b>11</b>
1. Introdução .....	12
2. Caminhos formativos e os objetivos da pesquisa.....	12
<b>CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
1. Introdução .....	24
2. Aproximações ao conceito de currículo .....	24
3. Modelos industriais e teorias curriculares: uma perspectiva histórica .....	27
4. A mercantilização da educação no contexto neoliberal .....	35
5. Integração curricular .....	38
<b>CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>44</b>
1. Introdução .....	45
2. Natureza da pesquisa .....	45
3. Ferramentas para a coleta de dados .....	47
3.1. Entrevistas com roteiro semiestruturado.....	47
3.2. Análise documental .....	48
4. Plano de análise de dados.....	48
5. Nosso lócus de estudo .....	49
6. As participantes da pesquisa .....	51
<b>CAPÍTULO 4: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR</b> .....	<b>54</b>
1. Introdução .....	55
2. Os pilares da construção da proposta educativa integradora .....	56
3. As práticas educativas integradoras e o cotidiano escolar.....	73
4. Desafios e conquistas do processo de construção da integração curricular .....	84
5. Construção de sentidos e significados da integração curricular .....	90
6. Evidências da integração curricular nos documentos e no cotidiano escolar .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>107</b>
Apêndice A: Roteiro Semiestruturado de Entrevistas Individuais (Professoras) ...	107
Apêndice B: Roteiro Semiestruturado de Entrevista Individual (Diretora) .....	108
Apêndice C: Produto do Mestrado Profissional.....	109
<b>ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos</b> .....	<b>122</b>

# CAPÍTULO 1: MINHA TRAJETÓRIA E O CASO DE ESTUDO

Por tanto amor, por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz, manso ou feroz  
Eu, caçador de mim  
Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim

Nada a temer  
Senão o correr da luta  
Nada a fazer  
Senão esquecer o medo  
Abrir o peito à força  
Numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim

(Milton Nascimento – Caçador de Mim)

(Para ouvir: <https://www.youtube.com/watch?v=PmHCFCOnF14>)

## 1. INTRODUÇÃO

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (BONDÍA, 2002, p. 21).

Em tempos de pandemia, uma das maiores reflexões que tenho feito é sobre que coisas realmente me importam? Nessas reflexões me volto sempre às coisas mais simples da vida. Volto às árvores, ao vento, à chuva, à terra, ao sol, às flores, aos bichos, às pessoas, à família, aos amigos, aos abraços, às conversas, aos sorrisos, aos encontros e ao cotidiano. Minha pesquisa surgiu do cotidiano escolar. Do qual hoje sinto muita saudade. Surgiu enquanto eu me dedicava a ensinar e aprender com crianças de três, quatro e cinco anos. Eu observava a fluidez de como elas subiam nas árvores, de como corriam com os pés descalços na terra, de como elas eram o mundo e de como o mundo era elas. Da completa sintonia entre elas e o balançar das folhas quando ventava forte. Da semelhança entre o abraço delas e de uma brisa quente num dia fresco de primavera. Do espanto ao presenciar uma chuva de granizo, do olho estalado ao ouvir um trovão e da alegria ao pisar nas poças de água enquanto um arco-íris coloria o céu azul da tarde. Essa pesquisa nasceu enquanto eu olhava pássaros voando no céu, quando respirava o ar úmido depois de uma chuva, quando me reunia com amigos para falar sobre a vida. Essa pesquisa nasceu em uma Escola. Eu me descobri professora quando estava com as crianças na natureza. Quando vivenciei a ecologia que lia nos livros. Quando não só presenciei, mas fui as estações do ano. Na escola eu aprendi, com as crianças e com toda a comunidade escolar, o respeito, o cuidado e a responsabilidade. Aprendi também a importância da educação e a importância de ser professora. Descalça, com as mãos na terra, dando “estrelas no ar” com um grupo de crianças, eu me (re)encontrei (DA AUTORA, 2020).

Parto da fala de Bondía (2002) e dessa minha pequena reflexão sobre as vivências que tive como educadora para introduzir as razões que me levaram a querer desenvolver este estudo e o nascimento do meu interesse e envolvimento com a temática do trabalho. Neste capítulo, me proponho a falar um pouco sobre a minha trajetória, isto é, sobre os caminhos que me trouxeram até aqui, seguidos de uma contextualização do nosso lócus de estudo e da apresentação dos objetivos da pesquisa.

## 2. CAMINHOS FORMATIVOS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Para início de conversa, convém dizer que fui uma criança que nasceu e cresceu em uma cidade grande, onde andar sozinha e brincar na rua eram atividades perigosas, dizia a minha mãe. Meu espaço de brincar era o quintal da minha casa que, apesar de ser relativamente grande, tinha a natureza limitada aos vasos de plantas da minha mãe. Por essa razão, me lembro da felicidade que era a chegada das férias escolares. Não porque eu não gostasse de estudar ou da minha escola. Mas, porque nesses períodos de férias, minha família e eu viajávamos para o sítio do meu avô localizado em uma pequena cidade no sul do estado

de Minas Gerais. Era uma imersão na natureza pra mim. Eu acordava cedo, andava pelos pastos, subia nas árvores, comia fruta *do pé*, preparava receitas com folhas, terra, pedras, frutos, caules, sementes e flores que coletava na natureza, corria, brincava com o barro, observava os bichos, via as plantas crescerem e florescerem. Eu me sentia viva. Hoje, quando me lembro desses momentos, vejo que foi ali que comecei a construir minha conexão com a natureza. Vejo que foram a partir desses momentos que dei meus primeiros passos em direção ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento à natureza. Creio que isso me levou a querer estudar a vida, a Biologia, quando aos 17 anos me deparei com a pergunta: o que você vai fazer agora que terminou o Ensino Médio?

Eu me recordo que essa foi uma escolha bem difícil de ser feita. Eu sabia que queria estudar algo que tivesse relação com a natureza, mas ao mesmo tempo existia uma pressão muito grande por parte de algumas pessoas da minha família para que eu escolhesse uma profissão que tivesse um bom retorno financeiro. Quando decidi que faria Biologia, ainda existia outra escolha a ser feita: Licenciatura ou Bacharelado? Na época, eu tinha um amigo que recebia uma bolsa para desenvolver pesquisa na graduação. Eu achava aquilo incrível. Para mim, parecia um sonho ter uma profissão onde eu recebesse dinheiro para estudar aquilo que eu já gostava de estudar. Então, decidi que queria ser pesquisadora. Uma pesquisadora que estudasse a natureza. Ser professora, naquela época, não me parecia uma boa opção. Eu ouvia relatos e conselhos de que era uma profissão mal remunerada e pouco valorizada. Dessa forma, escolhi pelo Bacharelado em uma instituição pública que era bem perto da cidade onde morava o meu avô. A Universidade Federal de Lavras. Fazia sentido para mim morar e estudar mais perto da natureza e, felizmente, o campus da Universidade me proporcionou isso.

Quando eu iniciei o Bacharelado em Ciências Biológicas, logo nos primeiros meses da graduação, eu comecei a estagiar no Laboratório de Ecologia e Conservação de Insetos (LECIN-UFLA), em que os pesquisadores se dedicavam a estudar as dinâmicas ecológicas e os impactos aos ecossistemas por meio de insetos bioindicadores, sobretudo os besouros rola-bosta. Eu não fazia ideia do que era ecologia. Eu soube da vaga no laboratório e como estava encantada com a ideia de ser pesquisadora, resolvi tentar. Quando eu entendi o que era ecologia e comecei a estudar as relações de interdependência da natureza, eu fiquei fascinada. O Laboratório passou a ser minha segunda casa (para não dizer a primeira) em Lavras. Eu adorava ler sobre ecologia, eu me interessava pelas pesquisas dos amigos do Laboratório e tudo fazia sentido para mim. Nessa época, comecei também a praticar yoga e mais tarde, meditação, e isso só me ajudou a ampliar e aprofundar cada vez mais essa ideia de

interdependência dentro de mim. Então, por meio da ecologia, do yoga e da meditação eu passei a me ver e a ver o mundo de uma maneira mais integrada. Passei a me preocupar mais com a conservação da natureza (da biodiversidade) e busquei, desde então, a viver de uma forma mais consciente e sustentável.

Nessa época, eu continuava a viajar para a cidade do meu avô e em uma dessas viagens eu conheci uma Unidade de Conservação da cidade que até então eu nunca tinha ouvido falar: um Parque Estadual que protege um fragmento de Mata Atlântica e que está aberto para visitação desde 1995. Eu fiz uma visita ao Parque e fiquei tão maravilhada com o que vi e ao mesmo tempo tão frustrada por não tê-lo conhecido antes que decidi que deveria fazer algo a respeito disso. Percebi que poucas pessoas da minha família, pra não dizer uma ou duas, residentes na cidade, tinham ido ao Parque. Percebi que isso era comum entre outros moradores da cidade com quem eu conversei na época. Isso me intrigou: “por que as pessoas não iam ao Parque?”. Então, foi nessa época, motivada e interessada já por essa relação das pessoas com a natureza, que mudei de laboratório e passei a desenvolver pesquisas junto ao Núcleo de Estudos em Unidades de Conservação (NEUC-UFLA). Naquele momento fazia sentido vivenciar a ecologia que eu vinha estudando com outras pessoas, no sentido de levá-las a estar na natureza para que elas pudessem construir, assim como foi comigo na infância, uma conexão com a natureza. Eu tinha um interesse muito grande em entender o que levava as pessoas a adotarem ou não uma forma de viver mais sustentável e minha hipótese era de que as pessoas só cuidariam ou procurariam conservar aquilo que elas conhecessem e amassem. Então, eu me dediquei aos estudos dessa natureza até o final da minha graduação. Eu tinha um interesse pessoal na infância, nas crianças. Desenvolvi alguns trabalhos com crianças pequenas na natureza, lá no Parque, e foi a partir desse momento que a docência começou a fazer algum sentido para mim. Eu adorava (ainda adoro) estar com crianças na natureza. Tem muita espontaneidade e vida nesses momentos.

Ao final da graduação, realizei o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com um tema, que assim como o tema desta dissertação, era muito significativo para mim. Eu quis saber das crianças que viviam em uma cidade grande (minha cidade natal) e das crianças que moravam em uma cidade de interior (a cidade do meu avô), como era o lugar onde elas gostariam de morar no futuro. Eu tinha uma hipótese de que as crianças que moravam em cidades maiores, com menor acesso a espaços públicos naturais para brincarem, ao desenharem o lugar onde gostariam de morar no futuro, ilustrariam menos elementos naturais e que o contrário aconteceria nos desenhos das crianças moradoras de uma cidade do interior, pressupondo que elas teriam mais espaços públicos naturais para brincarem e que, portanto,

poderiam desenvolver uma relação mais afetuosa com a natureza que transpareceria ao desenharem o lugar onde gostariam de morar no futuro. Eu fui à escolas, conversei com muitas crianças, elas fizeram os desenhos e eu guardo todos com muito carinho até hoje. Essa pesquisa foi muito especial para mim. Muito mesmo. Apesar de não ter publicado esses resultados, por insegurança de não ter feito um bom trabalho científico, foi por meio desse trabalho que eu conheci a Escola que é o caso de estudo desta dissertação e que estava, até o momento da coleta de dados desta pesquisa, localizada na zona rural da cidade do meu avô, isto é, desse pequeno município no sul do estado de Minas Gerais.

Eu me lembro da primeira vez que fui nessa Escola. Eu escrevi uma poesia quando voltei para casa, porque, novamente, assim como no Parque, eu fiquei maravilhada com o que vi e senti na Escola e frustrada por não tê-la conhecido antes. Eu tive conhecimento do projeto escolar, porque em um passeio informal pela feira de sábado da cidade, eu vi uma Kombi vendendo alimentos agroecológicos que haviam sido cultivados com a ajuda das crianças para arrecadar fundos para a Escola. Nesse encontro na feira, pude conversar com o professor de agroecologia da Escola daquela época e ele me contou um pouco sobre o projeto, me entregou um cartão de apresentação com o número da Diretora e me fez um convite para ir conhecer a Escola. Eu guardei aquele cartão por um tempo, com muito carinho e quando surgiu uma oportunidade para ir até a Escola, eu fui, acompanhada da minha mãe e de duas amigas. Isso aconteceu na Primavera de 2015.

Eu me lembro que quando cheguei na Escola pela primeira vez, fiquei maravilhada ao ver a porteira de boas vindas e as crianças correndo e brincando no campo de futebol, nas árvores e nos balanços. Não havia muros, não havia portões e cadeados. As salas de aula eram “casinhas” coloridas com varandas acolhedoras e o parquinho ficava na sombra de um Jatobá maravilhoso. A primeira sensação que eu tive foi de Liberdade. Eu via as crianças muito alegres, de pés descalços na terra, com as calças dobradas até os joelhos brincando na água de um pequeno córrego que passava pelo meio da Escola. Eu sentia que elas amavam estar ali e eu só conseguia pensar no quanto aquilo era especial e no quanto eu gostaria de ter tido a oportunidade de estudar em uma escola assim quando criança.

Assim que eu cheguei, lembro que fui conversar com a Diretora e no caminho até a sala dela, avistei tanto na varanda do refeitório quanto no alto de um prédio, que era o salão principal da Escola, algumas bandeiras budistas coloridas e no interior desse mesmo salão outras duas coisas que me chamaram atenção. A primeira foi um banner bem grande com a foto de um senhor sorridente, que depois eu fui saber que era a S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche e a segunda foi outro banner todo carimbado com mãos, pequenas e grandes,

pintadas de tinta colorida que tinha o título “Declaração de Compromisso”, na qual estava expresso o entendimento da Escola como um Espaço Sagrado onde a comunidade escolar dizia “sim” para algumas ações e “não” para outras. Entendi que as mãos eram como assinaturas e que todos que ali marcaram a sua mão estavam de acordo com o que estava escrito. Nesse mesmo salão também havia uma plaquinha indicando o caminho para a sala de meditação. Essas primeiras impressões e descobertas aqueceram o meu coração e revelaram aspectos importantes daquele projeto escolar (FIGURA 1).

Figura 1- Fotos da minha primeira visita à Escola na Primavera de 2015.



Autora das fotos: Luiza Santiago (2015).

Depois dessa primeira conversa com a Diretora, nós fomos convidadas a explorar e conhecer melhor os outros espaços da Escola e com isso fizemos novas descobertas e tivemos outras boas surpresas. Fomos conhecer as salas de aula que tinham formato de casa e que foram construídas com amplas janelas e portas de vidro no intuito de que mesmo quando os

educadores e os educandos estivessem dentro da sala ainda assim sentissem que estavam fora dela em contato com a natureza e com o mundo que os abraçava. Não tinham cadeiras enfileiradas, muito pelo contrário, o que vimos foram salas de aula dinâmicas, com colchonetes no chão e com cadeiras formando círculos que nos convidavam à conversa e, novamente, à Liberdade. Em uma das salas que visitamos pudemos observar da janela da sala uma Seriema caminhando tranquilamente pela Escola. Nós podíamos ouvir os pássaros, sentir o vento e o cheiro das plantas e da terra, mesmo quando estávamos dentro das salas.

Outro espaço muito especial da Escola, muito adorado pelas crianças, era a “Casa da Árvore”, uma sala de aula ao ar livre onde tinha um Ingazeiro frondoso que abrigava uma casa da árvore, balanços e escorregador. Ali também tinha um conjunto de bancos organizados em círculo e passava um pequeno córrego. Havia amoreiras, bananeiras, pitangueiras, ameixeiras, limoeiros, pinheiros, primaveras, mangueiras e um grande tronco tombado ao chão onde as crianças brincavam de escalar, equilibrar e pular (FIGURA 2).

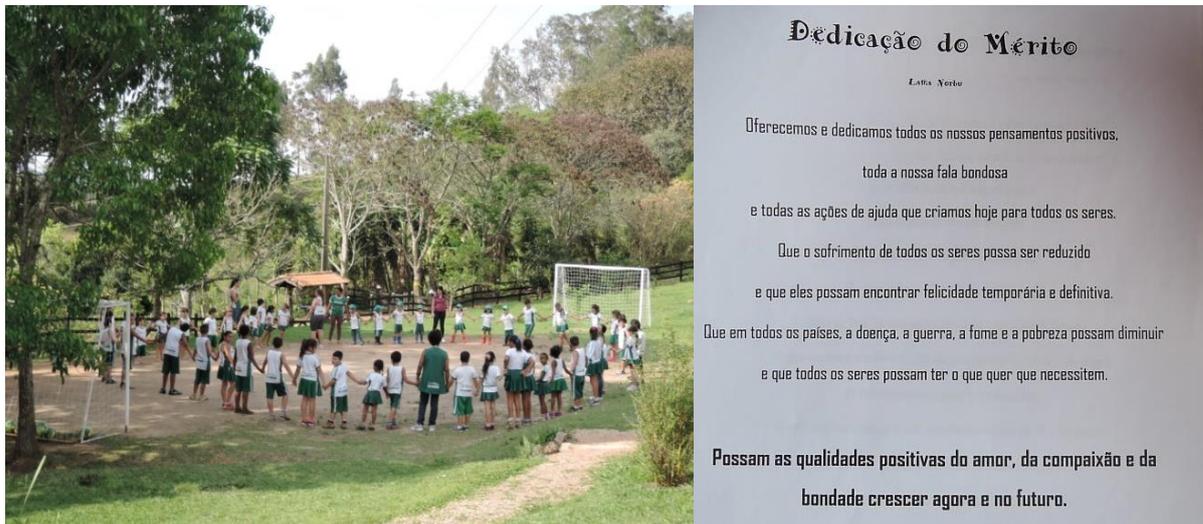
Figura 2 - Fotos da minha primeira visita à Escola na Primavera de 2015.



Autora das fotos: Luiza Santiago (2015).

Ao final dessa primeira visita à Escola tivemos outra surpresa. Ao retornar ao campo de futebol da Escola percebemos que todas as crianças estavam reunidas em uma grande roda junto com os educadores. O grande círculo havia sido formado porque naquele dia era véspera do dia de São Cosme e Damião e uma família quis oferecer para as crianças alguns doces para comemorar essa data. Após receberem os doces, as crianças e os educadores fizeram juntos uma oração em agradecimento (FIGURA 3).

Figura 3 - Roda com os educandos e educadores da Escola e a oração de “Dedicação do Mérito” criada pelo Lama Padma Norbu<sup>1</sup>.



Autora da foto: Luiza Santiago (2015).

A oração denominada de “Dedicação do Mérito” foi criada pelo Lama Padma Norbu. Nessa oração todos “ofereciam e dedicavam os seus pensamentos positivos, a sua fala bondosa e as ações de ajuda que haviam realizado naquele dia para todos os seres; desejando que o sofrimento de todos os seres pudesse ser reduzido e que todos pudessem encontrar a felicidade temporária e definitiva; que em todos os países a doença, a guerra, a fome e a pobreza pudessem diminuir e que todos os seres pudessem ter o que quer que necessitassem”. Com bastante força, bem alto e três vezes, no final da oração, todos diziam “possam as qualidades positivas do amor, da compaixão e da bondade crescer agora e no futuro”. A oração e essa ação de agradecimento me emocionaram muito naquele dia. Nessa visita, eu

<sup>1</sup> O Lama Padma Norbu trabalhou por 20 anos com S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche e após um retiro solitário foi encorajado pelo seu professor a dar ensinamentos e a compartilhar a sua experiência na integração de princípios budistas com os desafios da vida cotidiana. Atualmente, ele e a sua esposa, moram em São Paulo, onde ele divide o seu tempo entre as atividades do templo, ensinamentos e projetos relacionados às crianças. Disponível em: <<https://chagdud.com.br/lama-padma-norbu/>>. Acessado em: 21/01/2021.

consegui não só entender a intenção da proposta escolar, mas também pude vivenciar essa intenção se concretizando em cada canto daquela Escola. Eu me identifiquei muito com a proposta e isso me fez querer participar e somar forças para a construção, ampliação e perpetuação daquele projeto.

Hoje, quando visito essas lembranças da minha primeira ida à Escola, eu me lembro das reflexões de Paulo Freire em sua obra “A Importância do Ato de Ler” (1988), em que ele descreve os seus primeiros movimentos de leitura na infância, onde os textos, as palavras e as letras se encarnavam no canto dos pássaros, na dança da copa das árvores, nas águas da chuva que, segundo ele, brincavam de geografia, inventando rios, lagos, ilhas e riachos. Assim como enunciado por Freire (1988), mais tarde, já como educadora da Escola, eu pude perceber que naquele contexto a leitura de mundo caminhava de mãos dadas com a leitura das palavras e que essas também se encarnavam no canto das Seriemas, nas flores e nos frutos das amoreiras e das mangueiras, nas águas dos córregos que passavam pela Escola e na terra que recebia as mudas das hortaliças que mais tarde estariam na merenda das crianças.

Ao visitar essas lembranças, eu também me recordo de duas obras do Rubem Alves: “Por uma Educação Romântica” (2002) e “A Educação dos Sentidos” (2018). Na primeira, o autor argumenta que existem escolas que são gaiolas e escolas que são asas; escolas que existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo e escolas que existem para dar aos pássaros a coragem para voar. Na segunda obra, o autor discute a importância das escolas trabalharem com elementos que compõem a “caixa de ferramentas” e a “caixa de brinquedos”, isto é, que trabalhem habilidades para o desenvolvimento do corpo e da nossa dimensão cognitiva, por meio do aprendizado dos conhecimentos científicos, por exemplo, e também que trabalhem coisas que nos dão alegria e prazer, como a arte, a música, a culinária, a poesia e a dança. Desde a primeira vez que estive na Escola e vi as crianças brincando livremente e com alegria na natureza, tive a sensação de que essa era uma Escola Asa, que encorajava o voo dos educandos e onde eram trabalhados elementos da caixa de ferramentas e da caixa de brinquedos. Hoje, após três anos de trabalho na Escola, posso confirmar que as minhas sensações iniciais estavam corretas.

Retomando então a minha trajetória, vale dizer que, durante essa minha primeira visita à Escola, eu pedi a autorização da Diretora para que as crianças pudessem participar da minha pesquisa de TCC e fizessem o desenho do lugar onde gostariam de morar no futuro. Os desenhos foram surpreendentes e no ano seguinte, em 2016, eu voltei à Escola para compartilhar os resultados do meu TCC. Quando compartilhei os resultados, decidi expressar o meu interesse em trabalhar na Escola, visto que me formaria no final daquele ano, e então

deixei o meu currículo com a Diretora. Para a minha surpresa, eu fui chamada para trabalhar na Escola no começo do ano de 2017, como professora de Ciências para os alunos do sexto e do sétimo ano do Ensino Fundamental no período matutino e como auxiliar de classe na Educação Infantil no período vespertino.

Nesse momento, iniciei outra relação com a Escola, já que agora eu fazia parte da equipe de professores. Eu trabalhei na Escola de janeiro de 2017 a dezembro de 2019, quando, infelizmente, por falta de recursos financeiros, a Escola teve que encerrar as suas atividades. Durante esses três anos de trabalho na Escola eu aprendi e cresci muito, pessoalmente e profissionalmente.

No primeiro ano em que eu trabalhei na Escola, eu sentia que era um ano atípico para todos que lá estavam. Foi o primeiro e o único ano da história da Escola em que tiveram turmas nos anos finais do Ensino Fundamental e por essa razão, muitos professores novos foram contratados. A equipe era grande e nós tínhamos uma reunião de equipe por semana. Nessas reuniões, nós fazíamos estudos do livro “Para Abrir o Coração”, que compreendia o “Treinamento para a Paz” da S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche (DROLMA, 2007), além de meditações, conversas sobre situações que aconteciam na Escola e algumas confraternizações para celebrar e fortalecer a união da equipe. Nessa época, eu me descobria professora. Eu me encontrei nos planejamentos, nas aulas e nos diálogos com os educandos do Ensino Fundamental e mais ainda no convívio e nos momentos que compartilhei com as crianças pequenas da Educação Infantil. Por essa razão, eu comecei a me preparar para iniciar outra graduação, desta vez em Pedagogia.

Eu iniciei o curso de Pedagogia a distância no ano de 2018. Nesse ano, a Escola não abriu turmas para os anos finais do Ensino Fundamental e como eu não tinha autorização para lecionar para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, eu trabalhei durante esse ano como auxiliar de turma na Educação Infantil, além de promover e desenvolver com as crianças das outras turmas, atividades e projetos relacionados à Agroecologia. Foi um ano fantástico em que eu pude vivenciar com mais profundidade o universo da Educação Infantil de forma articulada com os estudos que eu vinha fazendo nas minhas aulas do curso de Pedagogia. Foi nesse ano que meu interesse por educação se intensificou e foi também quando eu tomei conhecimento do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Naquele momento, eu compreendia que fazia muito sentido estudar Educação e ao mesmo tempo trabalhar na Educação Básica. A relação teoria-prática estava funcionando muito bem para mim na Pedagogia, então decidi fazer o processo seletivo do Mestrado e fui aprovada. Eu tive que trancar o curso de

Pedagogia, porque em 2019, com o início das aulas do Mestrado e com o trabalho na Escola, eu me senti muito sobrecarregada. Mas, sem dúvida, irei retomar a graduação em Pedagogia após a finalização do Mestrado.

Meu primeiro envolvimento com a temática de estudos sobre currículo aconteceu em uma disciplina de “Teoria dos Currículos” durante o segundo semestre da graduação em Pedagogia e foi nesse período que eu estava escrevendo o meu pré-projeto para o processo seletivo do Mestrado. Nessa época, recebemos uma visita na Escola de uma professora e pesquisadora da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) com quem eu pude conversar um pouco sobre as minhas ideias para o pré-projeto. Nós conversamos sobre Interdisciplinaridade e Currículo, tendo como ponto de partida a prática pedagógica desenvolvida na Escola. Vi meu interesse, enquanto pesquisadora, crescer por essa temática, ao perceber o quanto os estudos sobre currículo estavam relacionados tanto a teoria quanto a prática, isto é, tanto ao campo das ideias e dos valores, dos princípios e das intenções de uma proposta educativa quanto a prática pedagógica e o cotidiano escolar.

O currículo dessa Escola foi construído a partir da intenção de “cultivar valores humanos positivos por meio da educação”. Nos dias atuais, em que a nova razão de grande parte do mundo, o neoliberalismo, se faz cada vez mais presente em nossas escolas, onde o “mercado” e a lógica da concorrência, da competitividade e do individualismo ditam o ritmo de todas as esferas de nossas vidas, onde as escolas e os currículos oficiais se constroem cada vez mais ancorados em uma lógica tecnicista e instrumentalista, e onde vemos as artes e as humanidades sendo substituídas por disciplinas tecnológicas e teóricas, o nosso estudo de caso traz à tona uma investigação sobre o processo de construção da integração curricular nessa Escola, onde os princípios, valores e intenções que orientaram as práticas educativas são um solo fértil para a formação integral das pessoas e para uma formação em valores comprometidos com o bem comum, com a cidadania e com a democracia.

A grande motivação para a realização deste trabalho partiu do sentimento de gratidão que eu sinto por ter tido a oportunidade de participar desse projeto escolar, enquanto educadora e educanda, e da curiosidade, enquanto pesquisadora, em querer investigar em profundidade o processo de construção desse currículo escolar integrado e compreender como as intenções e princípios dessa proposta escolar, sendo esses tão necessários nos tempos atuais, se concretizavam nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar. Diante disso, a questão orientadora da presente pesquisa esteve pautada em investigar em profundidade: **como se desenvolveu o processo de construção da integração curricular nessa Escola Agroecológica localizada no sul do estado de Minas Gerais?**

Desse modo, como objetivo geral do trabalho, procuramos investigar o desenvolvimento do processo de construção da integração curricular em uma Escola Agroecológica de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), localizada na zona rural de um município no sul do estado de Minas Gerais. Com os nossos objetivos específicos, procuramos, inicialmente, identificar que princípios, valores e intenções dessa proposta educativa, expressos, sobretudo, nos Projetos Político-Pedagógicos, orientaram o processo de construção da integração curricular para, posteriormente, interpretá-lo a partir da articulação dos mesmos com as práticas educativas e com os elementos presentes no cotidiano escolar, segundo os relatos das participantes da pesquisa. Ao longo do processo de construção da integração curricular, a partir das falas das participantes, identificamos também os principais desafios e as maiores conquistas deste processo de construção, bem como os sentidos e significados da integração curricular para as participantes da pesquisa. Por fim, buscamos construir uma síntese das evidências da integração curricular com base na análise dos documentos escolares, das práticas pedagógicas e de outros elementos presentes no cotidiano da Escola.

Para responder a nossa pergunta de pesquisa, o presente trabalho foi organizado em quatro capítulos que se complementam. O primeiro capítulo contemplou a minha trajetória pessoal-profissional, no qual eu procurei expor as minhas motivações e o meu envolvimento com a temática do trabalho e com a Escola que se configurou como nosso lócus de estudo, culminando na exposição da nossa pergunta de pesquisa e dos nossos objetivos. No capítulo dois, fizemos uma imersão nas teorias que fundamentaram a construção do presente trabalho. No capítulo três, tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa e no capítulo quatro, apresentamos os resultados encontrados a partir das nossas análises e a discussão dos mesmos com base no nosso referencial teórico. Por fim, apresentamos algumas considerações relevantes da pesquisa, bem como questionamentos e reflexões acerca dos desdobramentos dos resultados encontrados para trabalhos e ações futuras.

# **CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO**

## **1. INTRODUÇÃO**

No presente trabalho, nos propusemos a estudar um processo de construção da integração curricular em uma Escola Agroecológica localizada no sul do estado de Minas Gerais. O interesse em estudar o currículo de uma instituição corresponde a vontade por conseguir um conhecimento mais profundo sobre uma determinada realidade escolar. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 30) afirma que quando se pretende investigar como uma determinada prática pedagógica se sustenta de forma única dentro de um contexto escolar, o currículo se configura como um dos elementos mais potentes nessa investigação.

O currículo representa esse grande campo de comunicação entre as intenções para a escola e a sua realidade, isto é, entre a teoria ou ideias para a prática e as condições da realidade dessa prática. O estudo do currículo como práxis, o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é, segundo Sacristán (2000, p. 31-32), um ponto central de referência na “melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares”.

Diante disso, no presente capítulo, adentraremos nas discussões teóricas sobre Currículo, Educação no Contexto Neoliberal e Integração Curricular.

## **2. APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE CURRÍCULO**

O interesse crescente em estudar currículos escolares parte da consciência de que é por meio deles que se realizam as funções da escola como instituição, sendo esse um elemento nuclear para analisar o que a escola é de fato. Dessa forma, podemos dizer que “o valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

No presente trabalho partimos do entendimento do currículo como um campo de comunicação entre a teoria e a prática, isto é, como práxis, sendo “o currículo o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16). O currículo nessa perspectiva pode ser entendido “como um projeto baseado num plano construído e ordenado, que relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que há de se comprovar e que na expressão prática concretiza seu valor” (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Partindo dessa definição, concordamos com a perspectiva ampliada de currículo de Stenhouse (1984) em que o autor o concebe como esse campo de comunicação da teoria com a prática em que se relacionam dois grandes campos de significado: as intenções para a escola

e a sua realidade, isto é, as teorias ou ideias para a prática e as condições da realidade dessa prática. Para Stenhouse,

o currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática (STENHOUSE, 1984, p. 29).

Ao considerarmos a dimensão prática do currículo, resgatamos como âmbito de estudo *o como esse se realiza de fato e o que acontece quando esse está se desenvolvendo*. Para Sacristán (2000, p. 50-51), “nem as intenções, nem a prática são de modo separado a realidade, mas ambas em interação”. Trata-se, por isso, de uma teoria do currículo que se chamou de processo, em que se pretende desvendar seu desdobramento na prática.

Corroborando essa perspectiva, Gaspar e Roldão (2007), também compreendem o currículo como um processo, algo que se desenvolve em três fases distintas que se complementam desde a sua concepção/elaboração, implementação e avaliação. Para as autoras, ao compreendermos o currículo como um plano, somos conduzidos a dar um significado estático ao mesmo. Entretanto, ao entendê-lo como processo, concebemos que o currículo assume um caráter dinâmico. O desenvolvimento curricular, segundo Gaspar e Roldão (2007, p. 38-39) “parte do pressuposto de que um plano ou programa vai se clarificando e aperfeiçoando na medida em que se desenvolve em confronto com a realidade, isto é, com a situação concreta do ensino, de acordo com as intenções que o norteiam”.

Segundo Felício e Possani (2013), ao assumir a dimensão prática do currículo o compreendemos como:

um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131).

Dessa forma, de acordo com as autoras, o currículo enquanto prática é um campo privilegiado para analisar as contradições existentes entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações expressas nos documentos, uma vez que nessas estão expressos mais os anseios do que as realidades. Contudo, segundo as autoras, sem considerar as interações entre os anseios e as realidades, não se pode compreender o que se aprende e o que realmente acontece nos contextos educacionais (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

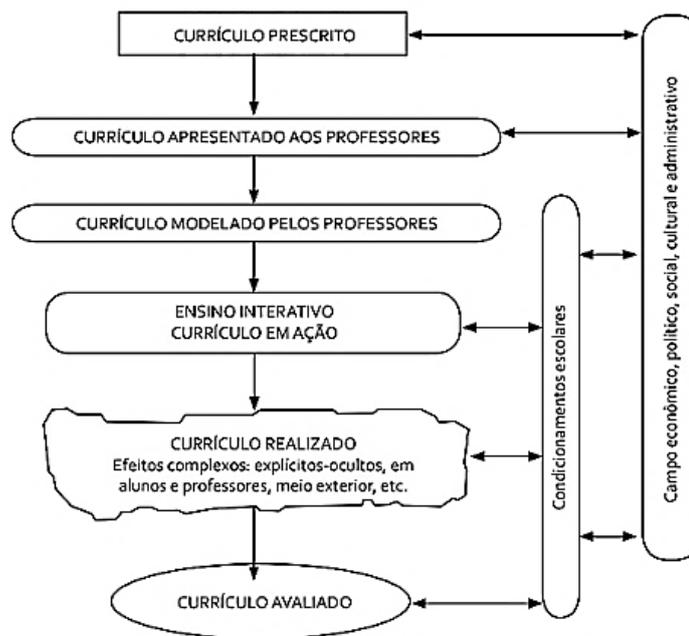
Ao pensarmos o currículo como práxis e como processo, evidentemente, afirmamos que o currículo é algo que se constrói. Dessa forma, seus conteúdos e as formas de desenvolvê-los não podem ser indiferentes aos contextos em que se configuram

(SACRISTÁN, 2000). Significa também que compreendemos que a sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo em um sistema educativo requer:

prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento; às condições estruturais, organizativas e materiais; à dotação de professorado; à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

As transformações do currículo, dentro do seu processo de desenvolvimento, de acordo com Sacristán (2000), ocorrem em seis níveis (FIGURA 4) em que o currículo é reduzido, distorcido ou alterado ao receber influência de campos de atividade distintos e inter-relacionados, como os campos: econômico, político, social, cultural e administrativo.

Figura 4 - Níveis do Desenvolvimento Curricular.



Fonte: Sacristán (2000, p. 102).

O processo de desenvolvimento curricular, segundo Sacristán (2000), inicia-se com o *currículo prescrito ou oficial*. Esse currículo reflete a história de cada sistema educativo e a política de cada momento histórico – em que se articulam processos estruturais e conjunturais, em um determinado país e compreende aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, com prescrições e orientações para a elaboração de materiais. O currículo oficial é então transformado ao ser *apresentado aos professores* pelos meios elaborados, como os livros-texto, por diferentes instâncias, que “traduzem” para os professores o

significado e os conteúdos do currículo oficial. Em seguida, esse currículo é então *moldado pelos professores* que, como agentes ativos na concretização dos conteúdos e significados curriculares, o transformam a partir da sua cultura profissional. Assim, o *currículo entra em ação* e esse momento consiste na prática real guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor. Essa fase do processo de desenvolvimento curricular é o que dá sentido real à qualidade do ensino, acima de qualquer declaração e propósito anteriormente anunciado. Posterior ao currículo em ação, temos o *currículo realizado* que consiste em uma consequência da prática educativa e reflete na aprendizagem dos estudantes. Por fim, temos o *currículo avaliado*, que exerce grande pressão e controle sobre as práticas pedagógicas, por manter uma constância em ressaltar determinados componentes curriculares em detrimento de outros e por impor critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos estudantes (SACRISTÁN, 2000, p. 103-104).

De acordo com as ideias apresentadas, compreendemos que ao conceber o currículo como práxis e em constante processo de construção, necessariamente, nós devemos considerar que, durante o seu desenvolvimento, esse será fortemente influenciado por diferentes campos e esferas da nossa sociedade. Por essa razão, na próxima sessão, discutiremos a partir de uma perspectiva histórica, as relações existentes entre a esfera econômica, sobretudo os principais modelos de produção e distribuição industrial, e a educação e as teorias curriculares.

### **3. MODELOS INDUSTRIAIS E TEORIAS CURRICULARES: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Conforme dito na sessão anterior, historicamente, segundo Santomé (1998), os principais modelos de produção e de distribuição industrial (*taylorismo, fordismo e toyotismo*), base da sociedade capitalista em que vivemos, influenciaram fortemente a esfera educacional e contribuíram decisivamente para a criação de diversas dicotomias em nossa sociedade.

Antes da introdução dos modelos industriais, os trabalhadores podiam ou potencialmente compreendiam e pensavam sobre todo o processo de produção e as razões pelas quais se produzia. Após a introdução desses modelos, os trabalhadores passaram a desconhecer a totalidade do processo e a trabalharem em pequenas tarefas simples, partes de um todo desconhecido e completamente alienados das razões da produção e da distribuição dos produtos. Além disso, os modelos industriais estimularam a competitividade entre os trabalhadores, o que ocasionou ao longo do tempo, uma rivalidade e uma separação destes, os

tornando mais individualistas, solitários e, conseqüentemente, em alvos mais fáceis da opressão. Os reflexos dessa separação entre aqueles que pensavam e os que realizavam o trabalho, bem como: a simplificação das tarefas nas indústrias que poderiam facilmente ser realizadas por qualquer pessoa; a alienação e o desconhecimento das razões que levavam um trabalho a ser realizado e/ou um produto a ser produzido; a competitividade, a rivalidade e o individualismo fomentado pelos modelos de produção, tiveram grandes reflexos em diversas esferas da nossa sociedade, sobretudo na esfera educacional (SANTOMÉ, 1998).

Segundo Santomé (1998), há uma coincidência temporal no início do século XX entre movimentos pedagógicos que exigiam uma transformação completa tanto da função quanto da prática da educação e os movimentos sindicais contra as políticas trabalhistas e de produção *tayloristas*.

O *taylorismo* foi um dos primeiros modelos de produção industrial e surgiu no início do século XX, introduzindo grandes novidades aos sistemas de produção e distribuição nos âmbitos empresariais. O modelo *taylorista* proporcionou um maior acúmulo de capital e uma maior concentração dos meios de produção em poucas mãos (SANTOMÉ, 1998), e isto fortaleceu a dominação por parte dos empresários em relação aos trabalhadores.

Dentre as estratégias desse então novo sistema estavam o barateamento da “mão de obra” e a desapropriação dos conhecimentos acumulados pelos trabalhadores durante o tempo de serviço. Nesse modelo, foi acentuada a separação entre os trabalhadores manuais e os trabalhadores intelectuais, expressa inclusive no uso do termo “mão-de-obra”. Desse modo, foram colocadas barreiras que impediam os trabalhadores de participarem dos processos decisórios e do controle empresarial (SANTOMÉ, 1998). Portanto, no *taylorismo* havia uma separação entre as pessoas que pensavam e decidiam e as pessoas que executavam e obedeciam.

Para Santomé (1998), o resultado dessa política de fragmentação dos trabalhos e da produção fez com que as ações dos trabalhadores se tornassem bastante incompreensíveis para eles mesmos. Deste modo, ampliou a separação existente entre o homem e o seu trabalho. Como consequência disso, estabeleceu-se uma maior dominação, um maior controle, dos empresários sobre os trabalhadores e sobre tudo o que estivesse relacionado com as decisões da produção industrial e da comercialização.

Posterior ao *taylorismo* houve o surgimento de outro modelo de produção industrial conhecido como *fordismo*, que inaugurou a linha de montagem na indústria automobilística, por meio da organização e distribuição das tarefas dos trabalhadores ao longo de uma esteira transportadora (SANTOMÉ, 1998). O *fordismo* contribuiu ainda mais para reforçar as

políticas trabalhistas de desqualificação e desapropriação dos conhecimentos dos trabalhadores em favor da mecanização. Nesse modelo, os trabalhadores deveriam desempenhar atividades simples e concretas e acompanhar o ritmo das esteiras, à medida que perdiam progressivamente a sua autonomia e independência. Por se tratarem de tarefas muito simples, a grande maioria das vagas de trabalho podiam ser ocupadas facilmente por qualquer pessoa, sem a necessidade de uma formação especializada, pois as vagas especializadas eram preenchidas por um número muito reduzido de funcionários (SANTOMÉ, 1998).

Desde a década de 1980, uma das características principais da economia dos países desenvolvidos era o acelerado processo de intercomunicação e interdependência das economias. Com essa economia globalizada, a nova ordem de competitividade e concorrência passou a obrigar as empresas a revisarem e modificarem os seus modelos de produção e comercialização (SANTOMÉ, 1998). Nesse período, outro modelo de produção industrial ganhava destaque, o *toyotismo*. Esse novo modelo não significou a extinção dos outros modelos já existentes, mas tanto o *taylorismo* quanto o *fordismo* já demonstravam sinais de esgotamento nesse momento histórico em que o “mercado” passava a ser mais heterogêneo e mais fragmentado (SANTOMÉ, 1998).

As mudanças do mercado exigiram uma reforma nos processos de produção e comercialização apontando para: uma maior flexibilização da produção; uma descentralização da produção (com o objetivo de atingir demandas locais de mercado); um aumento do interesse dos donos dos meios de produção em manter por mais tempo os trabalhadores em seus postos de trabalho; um aumento no investimento na formação permanente dos trabalhadores, e; o incentivo ao trabalho em equipe (SANTOMÉ, 1998).

Pelo modelo *toyotista*, desse modo, pretendia-se atender a tais demandas de diversificação e flexibilização do novo mercado por meio de uma “produção enxuta”, com a finalidade de evitar estoques, e do “defeito zero”, criando círculos de qualidade, em que os trabalhadores, ao identificarem erros ou defeitos, utilizavam de seus conhecimentos acumulados no tempo de serviço para propor soluções em troca de premiações (SANTOMÉ, 1998). A lógica *toyotista* estimulava a competitividade e o crescimento do sentimento de comprometimento com os interesses da empresa. O incentivo à formação contínua dos trabalhadores tinha por objetivo prepará-los para as flutuações do “mercado” e para as inovações tecnológicas (SANTOMÉ, 1998). Dessa forma, no modelo *toyotista* há uma redescoberta dos conhecimentos dos trabalhadores, acumulados no tempo de serviço, como elementos chave para aumentar a rentabilidade e a competitividade da empresa. Entretanto, vale ressaltar, que se discutia com os trabalhadores apenas sobre os meios e as formas de

obter determinados produtos, mas não sobre os verdadeiros objetivos industriais como: “o que se produzir?”, “em que quantidade?”, “por que se produzir?”, “quando produzir?” e “onde produzir?”. Da mesma forma, o incentivo ao trabalho em equipe não estimulava a colaboração, visto que o trabalho coletivo existia dentro de pequenas células de produção, com uma filosofia muito competitiva entre elas, o que dificultava as reivindicações coletivas da classe trabalhadora (SANTOMÉ, 1998).

Como dito no começo desta sessão, os modelos de produção industrial influenciaram fortemente a esfera educacional. Para Santomé (1998), existe uma interdependência entre o processo de desqualificação e simplificação das tarefas ocorridas no âmbito da produção industrial com as mudanças ocorridas nos sistemas educacionais. Para ele, tanto os trabalhadores quanto os estudantes tiveram as suas possibilidades de intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam, negadas.

Os reflexos dos modelos *taylorista* e *fordista* na educação fizeram com que os currículos das escolas estivessem impregnados de práticas que ensinavam a obediência e a submissão à autoridade. Dessa forma, como resposta a essa realidade educacional e trabalhista, esse modelo foi contestado tanto pelos movimentos sindicais e partidos políticos progressistas, quanto por movimentos de docentes e estudantes. As políticas e práticas educacionais daquele momento histórico também eram denunciadas, porque seus resultados práticos contribuíam para impedir a reflexão crítica sobre a realidade e a participação na vida comunitária (SANTOMÉ, 1998).

Nesse período, os conteúdos culturais que se tinham contato durante a permanência na escola eram abstratos, desconexos, compartimentalizados, com muitos detalhes simples e pontuais que os tornavam incompreensíveis para educadores e educandos. As disciplinas eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem a sua estruturação na realidade (SANTOMÉ, 1998). Nesse cenário, a educação estava traindo sua autêntica razão de ser: “preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática” (SANTOMÉ, 1998).

Essa educação em que não há incentivo e elementos que contribuam para uma maior reflexão-ação em torno da realidade, isto é, para uma *práxis* verdadeira, foi denominada por Freire (1987) como uma *Educação Bancária*. Essa educação, que identificamos até hoje na grande maioria das escolas brasileiras, é fundamentalmente narradora, isto é, ocorre a partir da narração dos conteúdos por um sujeito narrador (professor) para um grupo de ouvintes (estudantes). Os conteúdos, por sua vez, compreendem “retalhos da realidade desconectados

da totalidade em que se engendra e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1987, p. 37). Ao tratar da realidade como algo estático, compartmentado e completamente alheio à experiência existencial dos educandos, os homens vão sendo vistos como seres do ajustamento e da adaptação, que “quanto mais se exercitam no arquivamento dos conteúdos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica que resultaria na sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 38).

Para Santomé (1998), as instituições de ensino produziam uma distorção semelhante à do mundo produtivo, em que os educadores ocupavam-se em: “afirmarem sua autoridade diante dos educandos, propiciar uma memorização de dados quase nunca compreendidos e seguir o ritmo das tarefas a realizar”. Da mesma maneira, os alunos preocupavam-se em manter as aparências: “apresentando exercícios caprichados, finalizando as tarefas a tempo, obedecendo e não falando ou agindo sem permissão e mantendo a ordem das filas” (SANTOMÉ, 1998).

Assim como o *taylorismo* e o *fordismo* tiveram grandes reflexos nos sistemas educacionais, o *toyotismo* também teve. O *toyotismo* influenciou uma maior flexibilização organizativa e curricular nas instituições escolares, bem como discursos unânimes da importância da categoria docente para melhoria dos sistemas educacionais. Entretanto, é importante ressaltar que a colaboração dos docentes, assim como a colaboração dos trabalhadores nesse modelo industrial, estava limitada apenas às dimensões metodológicas e organizacionais escolares, mas não à análise crítica dos conteúdos e às finalidades do sistema escolar (SANTOMÉ, 1998).

Nesse cenário de influências do *toyotismo* na educação, conceitos como: “ensino globalizado”, “interdisciplinaridade”, “participação”, “democracia”, “trabalho em equipe”, “abrangência” e “autonomia” ganharam destaque. Entretanto, cabe dizer que todos esses conceitos quando são postos apenas como exigências do “mercado”, perdem sua riqueza e potência original e reduzem-se a conceitos vazios em nome da permanência da conjectura atual (SANTOMÉ, 1998). A flexibilização curricular e organizativa, a autonomia das instituições escolares e a necessidade de maior formação dos educadores são reconhecimentos positivos que fazem parte das reivindicações de grupos docentes e sindicais (SANTOMÉ, 1998). Entretanto, é necessário estar atento, como já foi dito, às “filosofias de fundo” que permeiam tais iniciativas. “É importante e necessário sempre desvelar as razões e os discursos que baseiam toda reforma e inovação na educação, porque ambas estão impregnadas de ideias e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social” (SANTOMÉ, 1998).

Quanto às influências dos modelos de produção e distribuição industrial nos currículos escolares, segundo Silva (2010, p. 22), o primeiro estudo sobre currículo surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1920 em conexão com “o processo de industrialização, os movimentos imigratórios que intensificaram a massificação da escolarização e o impulso para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos”.

As primeiras ideias sobre currículo que correspondiam a esse processo de racionalização surgiram a partir da publicação do livro *The Curriculum*, em 1918, por John Franklin Bobbitt. Nesse livro, o currículo era “visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos e no qual os alunos deveriam ser processados como um produto fabril” (SILVA, 2010, p. 22). No discurso curricular de Bobbitt, o currículo era compreendido como “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensuráveis” e tinha sua inspiração teórica na administração científica de Taylor.

O livro de Bobbitt foi escrito em um momento crucial da história da educação estadunidense em que “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2010, p. 21). A visão de Bobbitt era claramente conservadora e seus modelos estavam voltados para a economia, porque propunham que as escolas funcionassem da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Sua palavra-chave era *eficiência* (SILVA, 2010, p. 21).

A atração e influência das ideias de Bobbitt, segundo Silva (2010), se deram provavelmente ao fato de sua proposta parecer permitir à educação tornar-se científica, na perspectiva de ciência positivista, pois na visão dele “era preciso apenas mapear as habilidades necessárias para ocupar tarefas na vida adulta e organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem” (SILVA, 2010, p. 23). Suas ideias dominaram a literatura estadunidense até o momento em que passaram a concorrer com vertentes mais progressistas lideradas por John Dewey. Muito antes de Bobbitt, Dewey escreveu e publicou o livro *The Child and the Curriculum* (1902), em que defendia a ideia de que era importante “levar em consideração no planejamento curricular os interesses e as experiências das crianças e jovens” (SILVA, 2010, p. 21).

Os modelos mais tradicionais de currículos foram definitivamente contestados nos Estados Unidos a partir dos anos 60 (SILVA, 2010). Nesse período, grandes movimentos e lutas aconteceram no mundo todo e, não por coincidência, foi também nessa década que

“emergiram diversos estudos que questionavam e criticavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional” (SILVA, 2010, p. 29).

Dentre as primeiras obras que marcaram a discussão em oposição às teorias mais tradicionais do currículo, aqui representadas pela obra de Bobbit, e inauguraram as discussões das teorias críticas do currículo, estavam: “Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado” de Louis Althusser (1970) e “Pedagogia do Oprimido” (1987) de Paulo Freire.

De acordo com Silva (2010), a principal contribuição de Louis Althusser se deu por meio da conexão que ele estabeleceu entre educação e ideologia. Essa conexão se tornou central nas discussões das teorias críticas do currículo subsequentes. Nesse sentido, Althusser argumentava que a permanência da sociedade capitalista dependia da reprodução de seus componentes econômicos (força de trabalho e meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Por essa razão, além da necessidade da continuidade das condições de sua produção material, “a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvessem mecanismos e instituições que se encarregassem de garantir que o *status quo* não fosse contestado” (SILVA, 2010, p. 31). Nesse cenário, a escola se constituiria como o aparelho central na manutenção dos componentes ideológicos da sociedade capitalista, porque, segundo Althusser, ela atingia praticamente toda a população por um período prolongado de tempo (SILVA, 2010). Para Louis Althusser, a escola contribuía para a reprodução da sociedade capitalista a partir da transmissão ideológica via currículo, direta ou indiretamente. Mais precisamente, para o autor, “a transmissão das crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis se dá por meio das matérias escolares e seus conteúdos” (SILVA, 2010, p. 32).

Outros pesquisadores das teorias críticas do currículo, como Bowles e Gintis, em sua obra “A escola capitalista na América” (1976), enfatizavam que o aprendizado dessa ideologia se dá pela vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista, tais como: “obediência às ordens, pontualidade, assiduidade e confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado” (SILVA, 2010, p. 32-33).

Para Apple (1982), a transmissão ideológica da sociedade capitalista se dava via currículo escolar, tanto por meio do “currículo oculto”, isto é, por meio das relações sociais da escola, quanto pelo conteúdo explícito oficial do currículo. Para Apple (1982, p. 65) “é na inter-relação entre o conhecimento curricular e as relações sociais da vida na sala de aula, que podemos começar a ver algumas das relações reais mantidas pelas escolas com uma estrutura econômica desigual”. Desse modo, para o autor,

as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento (...), elementos normativos e tendências necessárias para fazer essa desigualdade mostrar-se natural (APPLE, 1982, p. 69).

Além disso, Apple (1982, p. 90) afirma que, “a estrutura profunda da vida escolar, interiorizada e que parece conferir significado à nossa experiência em instituições escolares, revela-se estreitamente vinculada às estruturas normativas e comunicativas da vida industrial”, corroborando as ideias de Santomé (1988), anteriormente apresentadas. Segundo Silva (2010, p. 49), Apple contribuiu de forma importante para politizar a teorização do currículo, pois introduziu a ideia de que “o currículo é um campo de luta em torno de valores, significados e propósitos sociais e que esse não é feito apenas de imposições e domínio, mas também de resistência e oposição”.

Sobre as contribuições de Paulo Freire para o campo da Teoria Crítica do Currículo, segundo Silva (2010), podemos dizer que Paulo Freire, embora não tenha desenvolvido uma teorização específica sobre currículo, criticou as formas curriculares tradicionais, sintetizadas no conceito de *Educação Bancária*, já desenvolvido anteriormente.

Como forma de superar a *Educação Bancária*, Paulo Freire (1987) desenvolveu o conceito de *Educação Problematizadora*, que tem como base o diálogo. Na concepção de Freire (1987, p. 38), uma educação problematizadora “implica na superação da contradição educador-educando, de tal maneira em que ambos se façam educadores e educandos”. Nessa educação, “a ação dos educadores deve orientar-se no sentido da humanização deles mesmos e dos educandos, por meio de uma profunda crença nos homens e no seu poder criador”, de tal forma que esses sejam companheiros no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987, p. 40-45). Na *Educação Problematizadora*, segundo Freire (1987, p. 46-48), a realidade “deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar *ser mais*”, sendo que esse ato não deve se dar de forma individual, mas na comunhão e na solidariedade, por meio de relações dialéticas dos homens com o mundo.

Partindo da perspectiva histórica apresentada por Santomé (1998) e Silva (2010), acerca das influências dos modelos industriais na educação e nos currículos escolares, verificamos a influência do *taylorismo* nas primeiras concepções curriculares, trazendo para a educação elementos marcados pela lógica da eficiência e da produção industrial. Em oposição a essa perspectiva tradicional surgiram as teorias críticas do currículo, como as de Althusser (1970), Apple (1982) e Freire (1987), que desvelaram a relação entre educação, currículo e ideologia. Dessa forma, podemos afirmar que o currículo não pode ser compreendido como

um território neutro, bem como não pode ser visto apenas como um espaço de dominação e imposição de um determinado modelo, conjunto de valores, significados e propósitos sociais, mas sim como um espaço de oposição e resistência. No contexto atual, a educação e, conseqüentemente, os currículos escolares oficiais, vêm sofrendo fortes influências das ideias neoliberais. Por essa razão, na próxima sessão, discutiremos sobre o processo de mercantilização da educação.

#### **4. A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

A educação que poderia ser uma alavanca para a mudança tornou-se um instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

Tendo em vista as discussões das sessões anteriores, em que salientamos que o desenvolvimento curricular é influenciado fortemente por diferentes campos e esferas da nossa sociedade e apresentamos uma perspectiva histórica das influências dos modelos industriais na educação e nos currículos escolares, iniciamos a presente sessão com esse trecho do livro de István Mészáros (2005) para introduzir algumas reflexões acerca da educação e, conseqüentemente, dos currículos escolares dentro do contexto neoliberal em que vivemos atualmente.

Segundo Mészáros (2005, p. 35), “o impacto da lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”, tendo em vista que a educação institucionalizada, principalmente a partir da Revolução Industrial, vem servindo ao propósito não só de fornecer os conhecimentos e o pessoal para trabalhar nas indústrias, como também vem gerando e transmitindo, de modo a internalizar nas pessoas, um quadro de valores, conhecimentos e culturas que favorecem a reprodução da ordem social capitalista e que legitimam os interesses dominantes. Dessa forma, Mészáros (2005, p. 48) nos convida a refletir e a nos perguntar: “o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”.

Segundo Emir Sader, no prefácio do livro de Mészáros,

talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só

pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Segundo Dardot e Laval (2016), o contexto neoliberal atual em que vivemos é reflexo de um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. Em outras palavras, os autores indicam que o neoliberalismo é “precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da nossa subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). No sistema neoliberal “o que está em jogo, é nada mais nada menos que a forma da nossa existência, isto é, a forma como nós somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Essa lógica normativa

impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns com os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é levado a conceber a si mesmo e comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo é caracterizado pela expansão gradativa da concorrência como norma que regula todas as esferas da existência humana fazendo desaparecer a separação entre a esfera privada e a esfera pública. Desse modo, o sistema neoliberal revela sua natureza adocrática, tendo em vista que fundamentos da democracia liberal vão sendo corroídos nesse sistema, como:

a irredutibilidade da política e da moral ao econômico; a pressuposição da lei como ato do legislativo e uma certa submissão do executivo ao legislativo; a implicação de uma superioridade do direito público sobre o direito privado; a vivência de uma certa relação do cidadão com o bem comum ou com o bem público, e; a pressuposição de uma valorização da participação direta do cidadão nas questões públicas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os fundamentos da racionalidade neoliberal, segundo os autores, consistem em:

uma conformação da ação pública aos critérios da rentabilidade e da produtividade; uma depreciação simbólica da lei como ato próprio do legislativo e um fortalecimento do executivo; uma diluição do direito público em benefício do direito privado; uma valorização dos procedimentos, tendência dos poderes de polícia a isentar-se de todo o controle judicial, e; a promoção do cidadão-consumidor encarregado de arbitrar entre ofertas políticas concorrentes (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse contexto, a cidadania passa a ser questionada e o cidadão que antes tinha uma responsabilidade coletiva vai desaparecendo pouco a pouco dando lugar ao homem

empreendedor, um sujeito a quem o Estado nada deve, que precisa se esforçar para conseguir o que quer e que deve trabalhar mais se quiser ganhar mais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Quando pensamos a educação no contexto neoliberal, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), indicam que o neoliberalismo chega às escolas por meio de um aumento de políticas educacionais que favorecem “a perpetração do setor privado sobre o público”, movimento esse, que para os autores, “pode acarretar em uma perda de sentido e de identidade da escola e da democracia educacional” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 234).

Essa concepção mercadológica da educação que vai se construindo com o avanço das ideias neoliberais nas escolas se nutre em discursos que supervalorizam resultados imediatos e em curto prazo, e que resultam, segundo Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 234), em “uma acentuada projeção de modelos de formação docente “facilitada”, de vendas de pacotes formativos, de trabalhadores que atuam como *freelance* e consultores de educação”. Desse modo, a iniciativa privada, com o seu discurso amparado na norma neoliberal e fundamentado pela lógica da eficiência e dos resultados, apresenta-se como alternativa em todas as vezes que o Estado não responde com políticas seguras às metas que lhe são estipuladas. A problemática, segundo os autores, está no fato de que a iniciativa privada “nem sempre possui compromissos em abarcar em seus empreendimentos educacionais aspectos fundamentais para a consolidação das sociedades democráticas” e desse modo, “a diversidade, a inclusão e a responsabilidade social podem vir a sucumbir diante de mecanismos de seleção e exclusão, de programas padronizados para atingir a população mais apta a responder positivamente aos objetivos e metas esperadas” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 236).

De acordo com o trabalho desses autores, na atualidade, há vários casos que exemplificam o avanço do setor privado sobre o setor público e o processo de mercantilização da educação básica brasileira. Dentre os casos apresentados pelos autores, destacamos o exemplo da parceria firmada entre o Governo do Estado do Paraná com a empresa Klabin Celulose (maior produtora e exportadora de papéis do Brasil) para a gestão de trinta e uma escolas estaduais com o objetivo de “melhorar os resultados de ensino por meio da gestão das escolas e do aprendizado em sala de aula, e em consequência, elevar o desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 243). Destacamos esse exemplo para ressaltar que embora o processo de mercantilização da educação e a ideias neoliberais estejam cada vez mais presentes nas escolas por meio de diversos mecanismos, a comunidade escolar, sobretudo os professores, não se mantém passivos a isso. A proposta de parceria com a empresa privada em questão foi vista como positiva por parte do Governo do Estado, mas o mesmo não aconteceu por parte

dos professores envolvidos no projeto, visto que estes, por meio do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, publicaram uma nota manifestando sua contrariedade à parceria, afirmando que “mercantilizar as relações de ensino e aprendizado é um dos elementos que consolidam a manipulação da população e fortalecem os governos antidemocráticos” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 243).

Para os autores, uma das principais características do neoliberalismo nas escolas está “em suas matrizes curriculares que renunciam competências indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e às humanidades”, ressaltando que “por um lado são reduzidas disciplinas que favorecem a construção de um pensamento crítico e por outro lado são ampliadas disciplinas de ordem teórica e tecnológica” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 239). Segundo Martha Nussbaum (2015 apud FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 239) se esta tendência nas matrizes curriculares persistir, “nós teremos em breve, pelo mundo inteiro, gerações de máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros”. Nussbaum (2015 apud FÁVERO, TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 239) considera que essas mudanças nos currículos escolares implicam justamente na direção apontada de preparar um “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico”.

## **5. INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Em oposição às ideias neoliberais que partem de uma lógica normativa essencialmente ademocrática (DARDOT; LAVAL, 2016), pautada na concorrência e na eficiência, cada vez mais presente nas instituições escolares, se faz urgente hoje, ensinar em prol da democracia. De acordo com James Beane (2017) para ensinar em prol da democracia é necessário construir salas de aula democráticas e isso na prática significa dialogar com os educandos e construir um planejamento colaborativo para a resolução de problemas e investigações de temas e questões pessoalmente e/ou socialmente significativos para o grupo.

Segundo Beane (2017), para a construção de salas de aula democráticas e de um planejamento colaborativo entre educandos e educadores, é necessário ir além da abordagem curricular de disciplinas isoladas, rumo a abordagens que integram o conhecimento que se ganha por meio de matérias centradas na resolução de problemas.

Ao observar professores que organizam o currículo em torno de temas pessoalmente e socialmente significativos, descobre-se outra maneira de trazer o conteúdo da democracia à superfície em salas de aula. Às vezes identificados em colaboração com os alunos e às vezes pelo professor sozinho, tais temas proporcionam oportunidades para os jovens pensarem, simultaneamente, sobre eles mesmos e o mundo ao seu redor, e para usarem uma variedade de conteúdos e habilidades (BEANE, 2017, p. 1063-1064).

Segundo Felício e Alonso (2016, p. 14-15), quando os educadores e educandos se assumem como sujeitos protagonistas do currículo, construindo-o no cotidiano escolar, por meio de processos democráticos, são desenvolvidas situações significativas de aprendizagem para todos. Desse modo, assumimos, assim como as autoras, a partir de Beane (2002, p. 30 apud FELÍCIO; ALONSO, 2016, p. 16), a integração curricular:

(...) como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (BEANE, 2002, p. 30).

A integração curricular, ao superar as limitações do currículo disciplinar, articulando conteúdos e processos, busca permitir que as experiências educativas adquiram um sentido pessoal e social, de modo que os sujeitos da educação, educandos e educadores, possam “aprofundar e alargar o conhecimento de si mesmos e do mundo” (BEANE, 2002, p. 29 apud FELÍCIO; ALONSO, 2016, p. 16).

De acordo com as análises realizadas por Felício e Alonso (2016, p. 17), puderam ser identificados nos dispositivos legais que regulamentam o Ensino Fundamental Brasileiro, elementos que se aproximam dos princípios da integração curricular, como: uma concepção mais alargada de currículo que sinaliza para uma formação plena e integral dos educandos para o exercício da cidadania; uma articulação dos conhecimentos de diferentes naturezas, por meio da transversalidade e da interdisciplinaridade, de metodologias investigativas e integradoras para uma aprendizagem significativa; um currículo enraizado no meio envolvente, por meio da abertura e do diálogo com o território e; um entendimento do currículo como um projeto educativo a ser construído por meio do trabalho colaborativo.

Segundo Alonso (2002, p. 62-63), para a construção da integração curricular nas instituições educativas é necessário que “todos os componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização estejam articulados, para juntos corporificarem um projeto comum de formação integral dos educandos”. Neste sentido, a autora (2002, p. 73-74) elaborou um “Modelo de Integração Curricular” que articula quatro dimensões do currículo, sendo essas: (1) integração dos educandos e de seus conhecimentos e

experiências prévias; (2) integração das áreas curriculares, rompendo com a lógica disciplinar e valorizando a diversidade de conhecimentos provenientes de diferentes campos do saber e da experiência; (3) integração de questões, problemas e recursos do meio envolvente; e (4) integração dos professores e da escola por meio do trabalho colaborativo. Esse Modelo de Integração Curricular está representado graficamente na Figura 5.

Figura 5 - Modelo de Integração Curricular.



Fonte: Alonso (2002, p. 74).

A partir desse modelo, segundo Alonso (2002, p. 74), educandos e educadores, por meio de processos decisórios democráticos, têm no meio envolvente local e global sua principal fonte de questões, temas e problemas pessoalmente e socialmente relevantes para o grupo, a fim de construir uma aprendizagem significativa e uma compreensão crítica do mundo, integrando conhecimentos e saberes de diversas áreas.

A integração curricular está ancorada em concepções de currículo mais amplas como a de Sacristán (2000) e Stenhouse (1984) que vêm questionar radicalmente “a visão estática, linear e tecnicista predominante, em que o currículo é entendido como algo dado, externo, neutro e isento de valores, a ser cumprido ou executado sem se questionar” (ALONSO, 2000, p. 34).

Nesse sentido, concordamos com Luísa Alonso e Francisco Sousa (2013, p. 54 apud SILVA, 2017, p. 37), quando afirmam que a construção da relevância curricular faz-se por meio de processos de integração curricular que ampliam a “possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão”, visto

que “possibilitar uma relação mais ativa, sistêmica e significativa do aluno com o conhecimento e a cultura é a razão de ser da integração curricular”.

Na pesquisa realizada por Alonso (1998, p. 467), que contemplou um estudo de caso acerca do projeto *PROCUR (Projecto Curricular e Construção Social)*, uma proposta de inovação educativa centrada na ideia de Projeto Curricular Integrado, que articulava processos de formação de educadores com o desenvolvimento curricular fundamentado nos contextos escolares, a tradução prática do projeto curricular integrado foi feita por meio da organização de *atividades integradoras* em que:

se articulavam conteúdos e capacidades, desenvolvidas em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade (ALONSO, 1998, p. 588).

Nessas atividades, a concepção de conhecimento como algo compartimentalizado foi substituída por outra perspectiva em que os conteúdos e as capacidades das diferentes áreas do conhecimento eram desenvolvidas de forma interligada, a fim de permitir uma visão mais integrada e complexa da realidade (ALONSO, 1998). Para a autora, o desenvolvimento de metodologias investigativas, reflexivas e colaborativas nos processos de construção do conhecimento, possibilitam aos educandos uma formação pessoal e social mais integrada, significativa, crítica e funcional (ALONSO, 1998, p. 604).

Segundo Alonso (2002), a relevância da integração curricular pode ser compreendida a partir de argumentos de cunho epistemológico, sociológico e psicopedagógico. Em termos epistemológicos, compreende-se que a integração curricular articula-se com o crescente apelo interdisciplinar na Ciência em resposta a forma como essa, ao longo do tempo, procurou compreender a realidade, fragmentando-a e diversificando o conhecimento em uma multiplicidade de disciplinas. A interdisciplinaridade “requer fundamentalmente a criação de estruturas de colaboração e de diálogo na Ciência com o objetivo de olhar mais profundamente os problemas a partir de perspectivas mais amplas” (ALONSO, 2002, p. 67).

Corroborando essas ideias acerca do trabalho interdisciplinar, Fazenda (2003) afirma que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas. Para a autora, as disciplinas só dialogam, quando as pessoas se dispõem a isto. Portanto, para a construção do trabalho interdisciplinar por parte dos educadores é necessária uma análise introspectiva da sua prática, de modo a permitir reconhecer aspectos do seu ser que lhes são desconhecidos e a partir disso tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar. O desenvolvimento de valores e olhar global, a formação mais ampla da

pessoa, o pensamento crítico, o autoconhecimento ou o conhecimento de várias dimensões da própria subjetividade e da pessoa, são, segundo Sommerman (2012, p. 591), algumas atitudes dos sujeitos que desenvolvem trabalhos interdisciplinares.

Em termos sociológicos, segundo Alonso (2002, 67-68), a importância da criação de currículos mais integrados, se dá por um lado “devido à natureza complexa dos problemas sociais com que se confronta qualquer membro de uma sociedade democrática” e por outro lado afirma “a necessidade da integração dos alunos nas decisões curriculares, participando da elaboração dos projetos integradores, estimulando a corresponsabilidade e a colaboração nas decisões sobre o processo de ensino-aprendizado”, tornando esse processo mais democrático. Corroborando essas ideias, Beane (2003, p. 108) afirma que a abordagem curricular disciplinar dominante tem um objetivo redutor de preparar os jovens para o mundo acadêmico, enquanto que o currículo elaborado a partir de uma perspectiva integradora atende a um propósito mais amplo de desenvolvimento e crescimento dos educandos, como também possibilita o envolvimento destes nas experiências que promovem uma vivência democrática.

Em termos psicopedagógicos, a integração curricular se justifica na medida em que “coloca os interesses dos alunos como centro do discurso pedagógico e na importância da ação e da experiência na aprendizagem”. A importância que se atribui às propostas de trabalho integradas e contextualizadas na experiência da criança, também se “sustenta a partir do entendimento do construtivismo de Vygotski, ao ressaltar a ideia de que a aprendizagem não acontece por uma simples adição e/ou acumulação de elementos, mas sim a partir da relação que se estabelece entre um elemento novo e os esquemas de conhecimento já construídos pelos educandos” (ALONSO, 2002, p. 68-69).

Segundo Alonso (2000, p. 33-34), ao partir da perspectiva integradora do currículo como um “instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante aprender/ensinar na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas”, o processo de (re)construção social do currículo na escola também pode ser um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes, por meio de processos de reflexão, investigação e colaboração.

Nesse sentido, para Alonso (2000, p. 39), a cultura da colaboração nas escolas tem potencialidades enormes, desde que essa seja construída por meio da articulação de “diversos fatores e condições pessoais, organizacionais, de formação e de liderança que levem as pessoas a mobilizarem-se em torno de um projeto comum”. Dessa forma, segundo a autora, as incertezas e conflitos que irão surgindo dentro do percurso de mudança vão sendo superados

por meio “da procura de certezas partilhadas pela equipe de profissionais que vão assumindo progressivamente a autonomia do processo de mudança” (ALONSO, 2000, p.39).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Alonso (1998, p. 467) acerca do projeto *PROCUR (Projecto Curricular e Construção Social)*, foram evidenciadas vantagens da introdução de uma cultura de colaboração nas escolas. De acordo com os resultados da pesquisa, o trabalho colaborativo desenvolvido nas escolas trouxe vantagens: “ao desenvolvimento organizacional das instituições, a clarificação do projeto educativo/curricular, ao desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, afetando, em última instância, a qualidade da educação proporcionada aos educandos” (ALONSO, 1998, p. 530). Sobre o trabalho colaborativo entre os professores, na pesquisa da autora, foram evidenciadas potencialidades em múltiplas dimensões, destacando que ao superar o trabalho individual, a cultura da colaboração proporcionou: uma maior abertura a diferentes pontos de vista; a superação das ansiedades e incertezas que geralmente acompanham os processos de mudança nas instituições escolares; uma intensificação dos processos reflexivos, por meio dos diálogos e do confronto de ideias e ações, possibilitando uma análise mais crítica dos processos educativos, e; conduziu os educadores a uma necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional contínuos (ALONSO, 1998, p. 530-537).

Diante das discussões teóricas apresentadas neste capítulo, discutiremos no próximo, os procedimentos metodológicos da presente pesquisa e, em seguida, os resultados e discussões da nossa investigação.

# **CAPÍTULO 3: PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

## **1. INTRODUÇÃO**

No presente capítulo, discutimos elementos relacionados aos procedimentos metodológicos da pesquisa, desde a discussão em torno da sua natureza, das ferramentas utilizadas na coleta de dados até o respectivo plano de análises. Ao final do capítulo, fazemos uma breve contextualização do nosso lócus de estudo, a fim de complementar sua descrição já apresentada no Capítulo 1 desta dissertação e também fazemos a apresentação das participantes da pesquisa.

## **2. NATUREZA DA PESQUISA**

De acordo com as características da pesquisa qualitativa elucidadas pelos pesquisadores Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), podemos afirmar que a nossa pesquisa possui natureza qualitativa, ao passo que tivemos o ambiente natural como fonte direta de dados e a pesquisadora como o seu principal instrumento. Por essa razão, entende-se que é necessário para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. No caso do nosso trabalho, tivemos um contato direto e prolongado com a realidade escolar investigada, tendo em vista a relação de trabalho existente entre a pesquisadora e a instituição, enquanto professora da Escola.

Outra característica relevante da pesquisa qualitativa indica que os dados coletados são predominantemente descritivos e por isso o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos, evidenciando dessa forma uma pesquisa de caráter fundamentalmente processual (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51). Em nossa pesquisa, buscamos investigar um processo de construção da integração curricular em uma determinada instituição escolar. Dessa forma, nossa coleta de dados se deu a partir da transcrição de entrevistas e depoimentos dos sujeitos que participaram ativamente desse processo de construção, bem como da análise de documentos que complementaram as falas e as descrições dos acontecimentos vivenciados pelas participantes da pesquisa.

Além disso, a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), tem seu foco principal nos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida, haja visto que nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva do participante, isto é, a forma como o participante encara as questões que estão sendo focalizadas. Em nossa

pesquisa, a equipe de participantes compreendeu cinco professoras e a diretora, representante da equipe gestora da Escola em que o processo de construção da integração curricular foi desenvolvido. Desse modo, por meio das entrevistas, procuramos capturar a perspectiva, os sentidos e significados construídos por elas acerca do processo por nós investigado.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa existentes em educação, Lüdke e André (1986, p. 17-18) destacam o estudo de caso, por meio do qual “se busca estudar um caso específico, atentando-se ao que ele tem de único, mesmo que posteriormente venham tonar-se evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Desse modo, para as autoras, quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso como tipo de pesquisa qualitativa. O processo de construção da integração curricular que investigamos na presente pesquisa foi desenvolvido dentro de um contexto escolar único, em que, a partir da união da Filosofia Budista e da Agroecologia, uma proposta educativa comprometida com a formação integral dos educandos foi construída. Tendo em vista essas particularidades do contexto estudado, entendemos que a presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso.

Para Lüdke e André (1986, p. 23-24), o estudo de caso qualitativo tem grande potencial para possibilitar conhecer e compreender melhor a escola, os seus problemas e as suas relações com outras instituições da sociedade, por retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza. Desse modo, vale ressaltar que os estudos de caso visam à descoberta, isto porque mesmo que os investigadores partam de alguns pressupostos teóricos, eles procurarão se manter atentos aos novos elementos que podem emergir durante a investigação de toda a riqueza da realidade escolar. Além disso, nos estudos de caso enfatiza-se a “interpretação em contexto”, visto que, para “a apreensão mais completa do objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”, na busca por “retratar a realidade de forma completa e profunda”. Dessa maneira, “o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” e enfatizando “a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Diante disso, é desejável que nas pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso, como o nosso presente trabalho, os leitores possam ser capazes de realizar generalizações naturalísticas, isto é, ao final da leitura de uma pesquisa dessa natureza os leitores possam se perguntar: “o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?”. Assim, nos estudos de caso procura-se representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista

presentes numa situação social e sua finalidade será retratar uma unidade em ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

### **3. FERRAMENTAS PARA A COLETA DE DADOS**

A obtenção dos dados da presente pesquisa se deu por meio da articulação de duas ferramentas: as Entrevistas Individuais com Roteiros Semiestruturados realizadas com as professoras (APÊNDICE A) e com a diretora da Escola (APÊNDICE B), sendo essa última, a representante da equipe gestora da Escola, e; a Análise Documental dos Projetos Político-Pedagógicos (2009 e 2017). Segundo Flick (2009), a articulação e a combinação de ferramentas para coleta de dados nos auxiliam a superar as limitações do uso de uma ferramenta única. Desse modo, discutiremos a seguir as características das ferramentas de coleta de dados utilizadas em nosso trabalho, bem como a justificativa da escolha do uso destas.

#### **3.1. ENTREVISTAS COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO**

Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “a entrevista é um dos instrumentos de dados mais usados em pesquisas na área de ciências sociais” e são importantes instrumentos de coleta de dados por possuírem um caráter de interação, estabelecendo uma relação entre o entrevistador e o participante, havendo uma influência recíproca entre ambos.

Nas entrevistas com roteiro semiestruturado, não há a imposição de uma ordem rígida de questões e o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele possui e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Esse tipo de entrevista difere de outras ferramentas, como o questionário, que possui uma estrutura rígida e previamente definida pelo pesquisador, pois a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Dessa maneira, a entrevista com roteiro semiestruturado é utilizada como ferramenta de coleta de dados quando se quer conhecer a visão de um determinado sujeito sobre um determinado processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em nosso trabalho, pretendíamos fundamentalmente capturar a visão e o entendimento das participantes da pesquisa sobre o processo de construção da integração curricular na Escola. Por essa razão, escolhemos realizar entrevistas com as professoras e com a diretora da Escola.

Segundo Lüdke e André (1986), as entrevistas podem ser gravadas em áudio e/ou vídeo. Em nosso trabalho optamos por gravar apenas o áudio das entrevistas e tivemos o cuidado de realizar anotações logo após seus términos, no intuito de registrar nossas impressões imediatas em decorrência do que foi conversado e evitar a perda de alguns

detalhes observados durante a entrevista. Essa atitude de realizar registros logo após a entrevista é recomendada por Lüdke e André (1986, p. 33-34).

Para Flick (2009, p. 149) é “durante as entrevistas que se reconstroem os conteúdos da teoria subjetiva, isto é, onde cada sujeito participante traz uma reserva complexa de conhecimentos de determinado tópico por suas suposições explícitas e implícitas”. Tendo como base um roteiro semiestruturado de entrevista, o pesquisador menciona os tópicos de pesquisa com questões abertas seguidas de questões confrontativas. Esse método é relevante porque “os diversos tipos de questões permitirão ao pesquisador lidar de forma mais explícita com as pressuposições que levam para a entrevista em relação aos pontos de vista dos participantes entrevistados” (FLICK, 2009, p. 153). Os Roteiros Semiestruturados das Entrevistas Individuais realizadas com as professoras e com a diretora, representante da equipe gestora da Escola, encontram-se, respectivamente, nos Apêndices A e B deste documento.

### **3.2. ANÁLISE DOCUMENTAL**

A análise documental é reconhecida como uma ferramenta exploratória de coleta de dados e a sua importância se dá devido à possibilidade de complementar o uso de outras ferramentas com informações factuais. Podem ser considerados documentos “qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Estes incluem leis, regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários, jornais, revistas, discursos, roteiros, estatísticas e arquivos escolares.

As vantagens do uso dessa ferramenta de coleta de dados destacam-se pelo fato de que os documentos são uma fonte estável e rica de dados, persistindo ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e inclusive servirem de base para diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

No caso da nossa pesquisa, optamos por utilizar a Análise Documental dos Projetos Político-Pedagógicos da Escola, elaborados em 2009 e 2017, por compreendermos que esses documentos enriqueceriam as entrevistas com as professoras e com a diretora da Escola e nos auxiliariam na busca por um conhecimento mais profundo sobre o processo de construção da integração curricular.

### **4. PLANO DE ANÁLISE DE DADOS**

Para análise dos dados, primeiramente, realizamos a transcrição das entrevistas individuais, relacionando cada uma das transcrições com os registros feitos logo após cada uma das entrevistas. Em seguida, fizemos a codificação e categorização dos dados. Para Flick

(2009, p. 277), “a partir dos dados, pelo processo de codificação, os conceitos ou os códigos vinculados ao material empírico serão formulados, a princípio, com a maior proximidade possível do texto, sendo que, mais tarde, se tornarão cada vez mais abstratos”. Posterior ao processo de codificação, fizemos a categorização dos dados, elencando os principais elementos do processo de construção da integração curricular na Escola.

Para o desenvolvimento da síntese (ou teoria), construímos redes a partir das categorias e conceitos identificados e das relações existentes entre eles. Durante todo esse processo de construção das redes, nossas impressões, associações, questões e ideias foram anotadas e, posteriormente, complementaram os códigos, categorias e conceitos encontrados.

É importante ressaltar que a análise dos dados coletados por meio de pesquisas qualitativas geralmente tende a seguir um processo indutivo, isto é, os pesquisadores não estão tão preocupados em comprovar hipóteses estabelecidas antes do início da pesquisa, visto “que o pesquisador melhora os focos da sua pesquisa à medida que o estudo se desenvolve” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51). Na presente pesquisa, optamos por realizar uma análise mais descritiva dos dados, a fim de valorizar a riqueza das falas das participantes e do processo de construção por nós investigado.

## **5. NOSSO LÓCUS DE ESTUDO**

Nosso estudo, como já exposto anteriormente no Capítulo 1, foi realizado em uma Escola Agroecológica localizada em uma comunidade da zona rural de um pequeno município do sul do estado de Minas Gerais. A nossa coleta de dados foi realizada em novembro de 2019, ano em que a Escola completava 10 anos de existência e um mês antes do fechamento da Escola, que se deu por falta de recursos financeiros para continuar suas atividades. Dessa maneira, embora o fechamento da Escola não tenha sido o foco da nossa pesquisa, vale ressaltar que durante as entrevistas houve momentos em que as participantes demonstraram certa tristeza em relação ao cenário atual que estavam vivendo, certa saudade em relação ao que já haviam vivenciado na Escola e certa frustração em relação ao que ainda poderia ter sido construído.

A Escola constituía-se como o principal projeto de uma Entidade Filantrópica, isto é, de uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que objetivava, por meio do projeto escolar, oferecer uma educação gratuita e de qualidade para todos. Os recursos financeiros que possibilitavam a continuidade do trabalho desenvolvido na Escola vinham majoritariamente por meio de doações de pessoas físicas e jurídicas, que possuíam algum envolvimento e/ou identificação com o projeto escolar, seja por terem filhos e/ou familiares

que estudavam na Escola, seja por terem uma conexão pessoal com o idealizador do projeto, a S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche. Além disso, a Escola também recebia recursos financeiros ao ser contemplada em editais de empresas privadas e também recebia incentivos da esfera pública, sendo esse último, em menor quantidade.

No momento da coleta de dados, a equipe escolar era composta por aproximadamente treze funcionários e voluntários, sendo seis educadoras, e cinquenta educandos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada turma da Escola era composta por um grupo de 10 a 20 educandos, sendo que as turmas do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental compunham uma classe multisseriada. A Escola compreendia um sítio com uma área de aproximadamente 32 hectares com: horta, pomar, nascentes, salas de aula ao ar livre, sala de meditação, salão de eventos, campo de futebol, quiosques, redário, laboratório de informática, sala multimídia, refeitório e laboratório de culinária (FIGURA 6).

Figura 6 - Foto Aérea da Escola.



Autor da foto: Paulo Alexandre de Barros (2018).

A rotina escolar iniciava-se com práticas de alongamento do corpo, meditação, orações e conversas entre os educadores e os educandos e, algumas atividades que compunham o cotidiano escolar eram: as práticas de agroecologia, as oficinas culinárias, as aulas de canto e flauta, as oficinas de teatro, as aulas de capoeira e de artes manuais.

A comunidade rural em que a Escola estava inserida tem suas atividades econômicas e culturais centradas, principalmente, na agricultura familiar, sendo predominante o cultivo do

café e do milho, na pecuária leiteira, na produção artesanal de tijolos em olarias e, no artesanato de cestas feitas com a palha do milho.

## 6. AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola me fez crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, como um ser que hoje em dia tem um olhar muito diferente pelas coisas. Eu sempre morei na roça, mas eu não tinha um olhar assim pela natureza. Mas depois que eu comecei a vivenciar com as crianças o contato com a terra, de estar preparando, de estar cuidando ali da plantinha, de estar vendo a relação das coisas, eu pensei: “nossa, é isso que eu precisava para eu me tornar uma pessoa melhor” (PROFESSORA PRIMAVERA, 2019).

Consideramos importante, antes de adentrar no capítulo de resultados e discussão, trazer nesse momento algumas informações acerca do perfil das participantes da pesquisa e também um pouco do entrelaçamento da história pessoal e profissional de cada uma delas com o Projeto Escolar em questão.

Utilizamos pseudônimos escolhidos pelas professoras para nos referirmos a cada uma delas ao longo do texto da dissertação. Essa estratégia foi empregada com o propósito de preservar a identidade das participantes e está em concordância com o projeto de pesquisa apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O parecer do Comitê encontra-se no Anexo A do presente trabalho.

Começaremos falando um pouco sobre a professora que aqui chamaremos de Professora Rosa. No momento da entrevista ela estava com 32 anos e possuía graduação em Pedagogia pela Instituição de Ensino Superior (IES) do município. A professora teve sua primeira experiência profissional na Escola em que a pesquisa foi realizada, na qual trabalhou desde a sua abertura (2010) até o seu fechamento (2019). A sua história com a Escola começou com o Programa Florescer, projeto desenvolvido com crianças antes da abertura da Escola. A sua irmã mais nova participava desse Programa e por essa razão, a Diretora da Escola conheceu a Professora Rosa e a convidou para trabalhar como auxiliar de classe na Escola que seria inaugurada. Vale ressaltar, que a Professora Rosa é moradora do bairro em que a Escola estava localizada e que nesse momento em que ela foi convidada para trabalhar na Escola, ela trabalhava como bordadeira e havia abandonado os estudos. Foi por meio desse convite para trabalhar no projeto escolar que estava começando a ser desenvolvido no bairro em que ela morava, que a Professora Rosa se sentiu motivada e incentivada a então retomar os seus estudos. Dessa forma, ela concluiu os estudos no EJA (Educação de Jovens e Adultos) e trabalhou na Escola como auxiliar de classe e em seguida, cursou a graduação em Pedagogia, tornando-se assim, professora na Escola.

A Professora Girassol, no momento da entrevista, estava com 24 anos, possuía graduação em Pedagogia também pela IES do município, especialização em Educação Especial e outra especialização em andamento em Psicopedagogia. Ela trabalhou na Escola de 2016 a 2019. Assim como a Professora Rosa, ela também é moradora do bairro onde a Escola estava localizada e sua relação com a Escola começou quando criança, participando das atividades do Programa Florescer, anterior à abertura da Escola. Diferente da Professora Rosa, a Professora Girassol teve sua primeira experiência na educação em outra instituição, por oito meses, e depois iniciou o seu trabalho na Escola. Segundo o relato da Professora Girassol, ela estava no último ano da faculdade quando começou a estagiar na Escola, na sala da Professora Orquídea. Nesse período de estágio, ela se encantou com o projeto e se tornou professora da Escola no ano seguinte, após a sua formatura.

A Professora Margarida, no momento da entrevista, estava com 24 anos, também possuía graduação em Pedagogia pela IES do município e havia iniciado uma segunda graduação a distância em Letras, mas não a finalizou. A primeira experiência de trabalho dela, como professora, foi na Escola, onde trabalhou de 2016 a 2019. Segundo ela, seu envolvimento com a Escola começou quando ela pediu férias do seu emprego no comércio para fazer estágio na Escola. Quando suas férias terminaram, ela havia se encantado com o projeto escolar, então pediu demissão do seu emprego e continuou a trabalhar na Escola como voluntária até o final daquele ano. No ano seguinte, após a sua formatura, ela foi contratada como professora.

A Professora Primavera, no momento da entrevista, estava com 22 anos. Assim como as demais professoras ela também possuía graduação em Pedagogia pela IES do município e no momento estava cursando uma especialização em Ensino de Artes. Ela trabalhou na Escola de 2013 a 2019 e, assim como as Professoras Rosa e Girassol, ela também é moradora do bairro em que a escola estava localizada e teve sua primeira conexão com a Escola, quando criança, com 10-12 anos, por participar do Programa Florescer. Assim como a Professora Rosa, ela também trabalhou um tempo como auxiliar de classe e foi incentivada pela Diretora da Escola a cursar Pedagogia. Após a sua formatura, ela se tornou professora da Escola.

A Professora Orquídea, no momento da entrevista, estava com 56 anos. Ela realizou o curso de Magistério em 2010 e depois que começou a trabalhar na Escola, foi incentivada pelas outras professoras a fazer a graduação em Pedagogia. Formou-se em 2018, também pela IES do município e trabalhou na Escola de 2014 a 2019. A primeira experiência profissional da Professora Orquídea foi em um projeto municipal de reforço escolar e seu envolvimento com a Escola se deu a partir da oportunidade de trabalhar no projeto escolar e do incentivo e

apoio que ela teve da comunidade escolar para iniciar e concluir a graduação em Pedagogia, o que para ela foi de grande valor, porque antes ela acreditava que nunca alcançaria o seu sonho de tornar-se professora.

A Diretora da Escola, representante da equipe gestora da Escola<sup>2</sup>, no momento da entrevista, estava com 45 anos e possuía graduação em Geologia. Ela trabalhou no projeto escolar por 14 anos, de 2006 a 2019, desde a criação do Programa Florescer e da Escola até o seu fechamento, desempenhando funções relacionadas à coordenação de maneira geral e também uma função administrativa, além de ter lecionado Geografia por um curto período de tempo e Ecologia Interior<sup>3</sup> desde o início do projeto. Mais recentemente havia assumido então a diretoria da Escola. A Diretora se mudou para a localidade da Escola assim que o projeto começou a ser desenvolvido e, portanto, também era moradora do bairro em que a Escola estava inserida. Segundo ela, o seu envolvimento com o projeto está diretamente relacionado com a sua conexão com a S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche, idealizador do projeto escolar, tendo em vista que foi ele, pessoalmente, quem a pediu para desenvolver o projeto.

A partir das falas das participantes da pesquisa podemos verificar que a equipe de professoras é predominantemente composta por mulheres jovens, moradoras do bairro onde a Escola estava localizada, graduadas em Pedagogia pela mesma IES e que tiveram sua primeira experiência profissional, enquanto professoras, na Escola. As histórias das professoras se entrelaçam com a história do projeto escolar, seja por terem participado do Programa Florescer, anterior à abertura da Escola, e/ou por terem sido incentivadas pela comunidade escolar para continuar os seus estudos, cursar a graduação em Pedagogia e tornarem-se professoras. A Diretora da Escola, por sua vez, relata a sua conexão com a S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche, como a grande motivação para trabalhar no projeto escolar durante todos esses anos. No início desta sessão, destacamos um trecho da entrevista com a Professora Primavera, a fim de evidenciar, que assim como ela, todas as demais participantes da pesquisa relataram a importância das experiências vivenciadas na Escola, para o seu crescimento pessoal e profissional.

---

<sup>2</sup> A Escola Agroecológica se constituía como o projeto principal de uma Associação de direito privado, sem fins lucrativos, que objetivava desenvolver atividades no âmbito da educação, da assistência social, da cultura, da agricultura sustentável e outros. A Associação era composta por membros de uma organização religiosa ligada a S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche e os membros da Associação formavam um conselho que participava dos processos decisórios relacionados à gestão da Escola. A Diretora era a representante desse conselho na Escola.

<sup>3</sup> Disciplina existente na Escola com foco em estudos e vivências relacionadas às qualidades/valores humanos, inspiradas na Filosofia Budista da S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche.

# CAPÍTULO 4: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Nada mais belo  
Que olhar de criança no sol da manhã  
Chuva de carinho é o que posso pedir  
Nessa imagem tão sã

Lindo no horizonte  
O amanhã que eu nunca esqueci  
Doce lembrança do sonho  
Que eu vejo daqui

Ser amor pra quem anseia  
Solidão de casa cheia  
Dar a voz que incendeia  
Ter um bom motivo para acreditar

Mais bonito, não há  
Pode acreditar  
Mais bonito, não há

(Tiago Iorc e Milton Nascimento - Mais Bonito Não Há)  
(Para ouvir: <https://www.youtube.com/watch?v=SK3LlcY3p14>)

## 1. INTRODUÇÃO

Conforme dito nos outros capítulos, nosso objetivo principal na presente pesquisa foi investigar um processo de construção da integração curricular, ao longo da práxis de desenvolvimento curricular onde os anseios, os princípios e as intenções da proposta educativa em questão, contemplados nos Projetos Político-Pedagógicos, foram sendo clarificados e (re)construídos a partir do confronto com as situações concretas de ensino, como nos indica Gaspar e Roldão (2007).

Como afirmado por Sacristán (2000), ao conceber o currículo como práxis, devemos levar em conta seus aspectos teóricos, isto é, as ideias, intenções, princípios e valores que irão orientar a prática educativa, bem como as condições para que essas ideias possam se concretizar na realidade. Só por meio dessa articulação, entre a teoria e a prática, é que o currículo se realiza de fato. Por essa razão, na primeira sessão deste capítulo de resultados e discussão, identificamos os pilares da construção dessa proposta educativa integradora, isto é, os princípios, intenções e valores. Para isso, partimos da análise da história da criação do projeto escolar e dos Projetos Político-Pedagógicos da Escola, elaborados em 2009 e 2017.

Em seguida, passamos a trazer interpretações acerca do processo de construção da integração curricular por meio da análise das atividades integradoras desenvolvidas no cotidiano escolar, articulando-as aos pilares identificados, tanto na história da criação do Projeto Escolar quanto nos Projetos Político-Pedagógicos.

Ao longo do processo de construção da integração curricular identificamos, por meio dos relatos das professoras e da diretora da Escola, alguns desafios enfrentados pela equipe e que foram superados por meio de alguns elementos e condições presentes no cotidiano da Escola, que proporcionaram conquistas para a comunidade escolar. Dessa maneira, tratamos desses desafios e conquistas na terceira sessão deste capítulo.

No contexto escolar investigado, a construção da integração curricular se deu em paralelo ao processo de construção de sentidos e significados da integração curricular por parte da equipe de professoras e também da direção escolar. Desse modo, por compreender que esse foi um processo fundamental para a concretização da integração curricular nas práticas educativas, tratamos desse tema na quarta sessão deste capítulo.

Por fim, ao final deste capítulo, realizamos uma pequena síntese das evidências da integração curricular, para a qual tivemos, como base, o Modelo de Integração Curricular, proposto por Alonso (2002), cujas ideias apontam para a construção da integração curricular a partir da articulação de quatro dimensões do currículo: dos educandos; dos educadores e da escola; do/no meio envolvente, e; dos saberes das diferentes áreas curriculares.

## **2. OS PILARES DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA EDUCATIVA INTEGRADORA**

Nesta primeira sessão, identificamos que pilares, isto é, que princípios, intenções e valores orientaram a construção da presente proposta educativa integradora, com base nos relatos das professoras e da diretora da Escola sobre a história da criação do projeto escolar e também por meio da análise de duas versões do Projeto Político-Pedagógico da Escola, elaborados em 2009 e 2017.

Consideramos que uma boa forma de iniciar esta sessão seja trazendo um pouco da história da figura central desse projeto escolar: S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche, chamado por aqueles que trabalhavam na Escola apenas como “Rinpoche”. Rinpoche nasceu em 1930 no Tibete Oriental onde estudou com alguns dos lamas mais eminentes do século XX (DROLMA, 2007, p. 12). Em 1959, durante a consolidação do poder dos comunistas chineses, fugiu do Tibete e durante os vinte anos seguintes, ele cooperou com o desenvolvimento de muitas comunidades de refugiados na Índia e no Nepal, servindo aos residentes como lama e médico. Em 1979, foi para os Estados Unidos, onde estabeleceu a Fundação Chagdud Gonpa, o mesmo nome do monastério no Tibete Oriental. Ao longo dos anos criou inúmeros centros para o estudo e a prática do budismo Vajrayana na América do Norte e do Sul, na Europa e na Austrália. Em 1996, Rinpoche se mudou para o Brasil, onde a profusão de suas atividades começara a crescer e aqui ele ensinou incansavelmente até o seu falecimento, em novembro de 2002 (DROLMA, 2007, p. 12).

A ideia da criação do projeto escolar surgiu a partir da intenção do Chagdud Tulku Rinpoche de estabelecer um lugar onde qualidades ou valores humanos positivos pudessem ser cultivados por meio da educação. Segundo relato da Diretora, quando o Rinpoche veio para o Ocidente, ele sempre quis que o budismo tivesse aqui uma função social, assim como acontece no Tibete, onde os templos influenciam diretamente as comunidades. Dessa maneira, ele acreditava que aqui no Brasil as escolas poderiam exercer essa função social nas comunidades. Tendo isso em vista, os primeiros movimentos para a criação do projeto escolar surgiram a partir do encontro do Rinpoche com um grupo de pessoas budistas que já desenvolviam, na cidade em que moravam, um projeto social com brincadeiras e reforço escolar com crianças. Quando o Rinpoche conheceu o projeto desse grupo de pessoas e recebeu a doação de um sítio na cidade em que esse grupo morava, ficou decidido que nesse lugar seria desenvolvido um projeto de educação, considerando o viés educacional e o projeto

já desenvolvido por esse grupo de pessoas naquela cidade. Nesse momento também ficou decidido, segundo a Diretora, que não seria construído nada específico de budismo nesse sítio.

Posterior à morte do Rinpoche, em 2002, segundo a Diretora, as ideias sobre o que seria desenvolvido nesse sítio ficaram paralisadas por um tempo, até que em 2006, a Chagdud Khadro<sup>4</sup>, esposa do Rinpoche, marcou um encontro nesse sítio com algumas pessoas que haviam conversado com o Rinpoche sobre o que ele gostaria que fosse desenvolvido ali, para que pudessem então decidir juntos o que seria construído.

*(Diretora)* Na época tinha uma discussão assim: Vai ser uma escola ou vai ser um projeto que vai atender crianças em contra turno com algumas atividades? E isso ficou por ser decidido por um tempo. Existia também na época uma ideia de fazer um Shedra aqui. Um Shedra é uma universidade. Um lugar onde se estuda a filosofia budista. Mas as pessoas acharam que não era exatamente isso o que ele queria e a ideia mudou um pouco de rumo.

De acordo com a Diretora, em meio a essas primeiras ideias e movimentos, ao final do ano de 2006, ela se mudou para morar nesse sítio e foi quando o projeto começou.

*(Diretora)* Ninguém sabia muito bem como iria começar. Até o ponto que eu liguei para a Lama Sherab<sup>5</sup> e falei pra ela que achava que o jeito de começar era trazendo as crianças para cá e que através desse movimento a gente iria saber o que fazer. Então, foi quando começou o Programa Florescer. Na época, a gente tinha a ajuda de uma pessoa que era lá do Rio Grande do Sul e que trabalhava com paisagismo e essa ideia da horta e da agroecologia veio dele junto com a Khadro.

*(Diretora)* A agroecologia foi escolhida porque tinha que ser uma coisa que tivesse uma relação direta com a comunidade e então foi quando começou o primeiro momento do Programa Florescer. A ideia era que a gente fizesse alguma coisa que tivesse a ver com o lugar e que através dessa coisa a gente pudesse trabalhar os valores. Foi por isso que na época se escolheu agroecologia. Era o que a Khadro sempre falava: se fosse em outro lugar poderia ter sido qualquer outra coisa, por exemplo, um circo. Mas a ideia toda começou nessa reunião em 2006, que foi quando a Khadro falou muito dessa ideia do resgate da história do lugar, isso é uma lembrança muito clara que eu tenho, e a outra foi valorizar aquilo que a comunidade local tinha de melhor. Juntando então a questão da agricultura com a questão do budismo de preservar a vida de todos os seres, é que a gente chegou a agroecologia.

---

<sup>4</sup> Desde a morte de Rinpoche, em 2002, Chagdud Khadro tem se concentrado em dar continuidade ao treinamento Vajraiana de alta qualidade estabelecido por ele. Durante o tempo em que viveu com o Rinpoche, Khadro recebeu treinamento constante, desde a organização de atividades do Dharma, até os ensinamentos e prática do Vajraiana. Disponível em: <<https://chagdud.com.br/chagdud-khadro/>>. Acessado em: 25/01/2021.

<sup>5</sup> Lama Sherab é uma das professoras residentes do Khadro Ling, e viaja pelo Brasil dando suporte aos praticantes por meio de ensinamentos, aconselhamento espiritual e prática. Serviu ao Rinpoche como tradutora, atendente pessoal e como administradora das suas atividades no Dharma. Disponível em: <<https://chagdud.com.br/lama-sherab-drolma/>>. Acessado em: 25/01/2021.

Partindo dessa fala da Diretora, entendemos que logo nas primeiras intenções sobre o que seria desenvolvido enquanto projeto, já existia um caráter integrador, com a finalidade de integrar elementos da Filosofia Budista com o Meio Físico-Social em que se tinha a intenção de inserir o projeto. Desse modo, a Agroecologia surgiu como o elo entre ambos.

Antes da construção da Escola de fato, começou a ser desenvolvido no sítio o Programa Florescer, que tinha como intenções e ideias iniciais ser um projeto de conscientização pessoal, social e ambiental. Nesse projeto, o objetivo era resgatar e estudar a “história do lugar” e “valorizar aquilo que a comunidade tinha de melhor”, e ao mesmo tempo ser um projeto com uma função social em que as qualidades/valores humanos, provenientes da Filosofia Budista de Chagdud Tulku Rinpoche, fossem vivenciados e cultivados por meio da educação. Por essa razão, como já foi dito, a Agroecologia foi escolhida para ser o elo entre a Filosofia Budista de preservação da vida de todos os seres e a Agricultura Familiar, principal atividade desenvolvida pelos moradores da comunidade rural local.

As experiências vivenciadas no Programa Florescer, desenvolvido de 2006 a 2009, inspiraram a elaboração do primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, escrito pela atual Diretora, que na época não exercia essa função de direção.

*(Diretora)* (No primeiro PPP) a gente teve esse cuidado de falar da missão, de falar disso na introdução, mas o projeto em si, a nossa preocupação maior era fazer aprovar. Então a orientação que a gente teve da Superintendência foi isso, nos falaram: “faz nos moldes que eles pedem e depois vocês vão trabalhar da forma como vocês acreditam”. Só que acabou que o tempo passou e a gente não fez modificação pra ficar com a nossa cara. Mas tem aquele outro (PPP, 2017) que a gente fez e que nunca foi para a aprovação da Superintendência. Ele ficou só interno mesmo.

*(Diretora)* (O projeto foi) uma coisa que foi sendo construída. Não foi uma coisa que chegou pronta e a gente se adaptou. Eu acho que foi muito mais isso, se a gente vê, por exemplo, a memória que eu tenho desses 10 anos de Escola, no começo a gente queria fazer uma coisa que a gente não sabia como fazer, então a gente foi meio na tentativa e no erro, mesmo com a Ecologia Interior, com a própria Agroecologia, até que a gente chegou num ponto em que isso estava integrado de forma natural. Mas não foi algo simples, porque também tem a questão da equipe, tem um tanto de coisa envolvida. Como as pessoas tinham dificuldade de interação, de todos os lados. Porque era muito mais uma coisa assim: eu acredito que deva ser feito assim, mas eu não sei fazer. Então, ao invés de eu ensinar você a fazer assim, eu faço sozinho. Até o ponto que a equipe amadureceu e isso floresceu assim naturalmente.

Nessas falas da Diretora podemos constatar que o primeiro PPP foi criado principalmente com a preocupação de ser aprovado pelos órgãos regulamentadores, como um pré-requisito burocrático para a abertura da Escola. Ela afirma que houve uma preocupação em escrever no documento sobre a missão da Escola, mas que a forma como o trabalho seria

desenvolvido, na prática, foi sendo construída ao longo do tempo, “na tentativa e no erro”, com base nas experiências e nas situações vivenciadas. Nesse momento, concordamos com as ideias de desenvolvimento curricular, propostas por Gaspar e Roldão (2007), quando as autoras afirmam que ao conceber o currículo como algo que se constrói em confronto com as situações de ensino vivenciadas no cotidiano escolar é que o projeto vai se clarificando, com base nas intenções, valores e princípios que o orientam.

A Diretora indica que, no início da construção do projeto escolar, o Livro “Para Abrir o Coração” (DROLMA, 2007) exerceu grande influência e, para ela, esse livro sempre foi uma base para a construção do Projeto. Sobre o início do desenvolvimento do Projeto, ela e a Professora Rosa relataram também a influência da “Pedagogia da Sensibilidade”.

*(Diretora)* Acho que a inspiração tem no livro “Para Abrir o Coração”, que eu acho que sempre foi a base forte e na “Pedagogia da Sensibilidade” que foi o início da Educação Infantil e que depois que veio o Ensino Fundamental as coisas tiveram que ser modificadas.

*(Professora Rosa)* Quando começou a Escola, passou um mês e me chamaram para trabalhar como assistente. Como eu sou daqui do bairro, a Diretora da Escola já me conhecia. Ela me chamou, porque a minha irmã fazia parte do projeto aqui da Escola, o Programa Florescer. Ela me chamou para vir trabalhar aqui e me perguntou se eu estava disposta a trabalhar como assistente, que era uma escola que estava começando agora, que tinha uma pedagogia diferente. Ela me explicou um pouco da pedagogia. A diretora da Escola dessa época sempre vinha para falar um pouco com a gente sobre a pedagogia da escola dela e a gente foi adaptando essa pedagogia de acordo com a realidade das crianças daqui. Então, no começo havia outra diretora e a gente seguia a pedagogia dela, que era a “Pedagogia da Sensibilidade”, mas que com tempo a gente foi adaptando essa pedagogia e foi fazendo a Pedagogia da Escola. A gente começou a trabalhar e foi mudando.

O livro mencionado, “Para Abrir o Coração”, foi publicado em 2007 e sintetiza o “Treinamento para a Paz de Chagdud Tulku Rinpoche”, que foi compilado e editado pela Lama Shenpen Drolma e traduzido por Candida Bastos. Esse livro, segundo Rinpoche (2007, p. 22), é direcionado para pessoas budistas e não budistas, que buscam “ter uma influência positiva, seja em uma relação problemática na família, no trabalho, na comunidade e no mundo”. O livro parte da ideia de que “tentar mudar o mundo sem mudar a nossa mente é como tentar limpar o rosto sujo que vemos no espelho esfregando o vidro” (DROLMA, 2007, p. 22). Desse modo, o livro traz uma série de ensinamentos, diálogos, orações e práticas que nos levam a olhar para nós mesmos, tendo como ponto de partida “o desejo sincero de beneficiar aos outros tanto quanto beneficiamos a nós mesmos” (DROLMA, 2007, p. 23) e da compreensão de que “se você começar a trabalhar primeiro a própria mente poderá afetar os outros de forma extraordinária” (DROLMA, 2007, p. 26).

Sobre a “Pedagogia da Sensibilidade”, utilizamos um documento escrito pela primeira diretora da Escola<sup>6</sup>, atualmente diretora em outra escola na qual a essa pedagogia é desenvolvida, para melhor contextualizá-la.

A sensibilidade é inerente à pessoa. E na educação, não só no Brasil, mas de um modo geral, o que vem acontecendo é que a escola está se fechando à discussão da sensibilidade, na medida em que vem ressaltando muito mais o aspecto do cognitivo. O conceito de conhecimento fica instalado só na cabeça, onde só o logus, o pensamento age. Não existe espaço nas escolas para os aspectos do coração. Na medida em que levamos as crianças para dentro de espaços físicos fechados, onde a natureza não está presente, privando-a de um contato com os elementos terra, fogo, ar e água, os ciclos da natureza que estão também presentes dentro de nós, perdemos o contato com aspectos mais sensíveis do Ser Humano. O homem tem dentro de si uma dimensão mais subjetiva, mais interna que precisa aparecer dentro do processo de educação. No movimento do brincar isto está presente. A criança enquanto brinca ela está conectada com sua natureza interna, com esse campo sensível, com essa dimensão subjetiva. Na medida em que a escola impede a criança de viver o brincar como um processo de conhecimento, de leitura do mundo, de contato dela com o mundo, está impedindo justamente um crescimento mais harmonioso, está criando uma fragmentação, afirmando no homem somente logus e o nível do sensível, do emocional, do afetivo, fica isolado do processo de desenvolvimento humano. Podemos perceber que a natureza é na verdade, o chão, o fio condutor que pode favorecer esta conexão (SCHIAVO, 2017, p. 9-10).

A “Pedagogia da Sensibilidade”, de acordo com esse texto desenvolvido pela primeira diretora da Escola, é uma pedagogia que valoriza a cultura do brincar nos processos educativos, sobretudo do brincar com/na natureza durante o período da infância. Segundo a autora, quando a ação do brincar na natureza está inserida na educação, ela conecta a criança com a sua natureza interna e resgata essa dimensão sensível e subjetiva dentro dos processos de construção do conhecimento e de leitura do mundo por parte dos educandos.

Diante disso, podemos dizer que a “Pedagogia da Sensibilidade” valoriza a presença da dimensão subjetiva, afetiva e sensível dos sujeitos nos processos da educação, diante da afirmação de que essa dimensão vem sendo negligenciada nos processos educativos com o crescimento de concepções de educação que valorizam apenas a dimensão cognitiva, causando uma fragmentação no processo de desenvolvimento dos educandos. Assim, a “Pedagogia da Sensibilidade” está comprometida com uma educação para o desenvolvimento

---

<sup>6</sup> Nós não entrevistamos a primeira diretora da Escola, apenas utilizamos um documento escrito por ela em colaboração com outros educadores, no qual a relação entre Educação e Sensibilidade, por ela construída, é elucidada. A Diretora que participou da nossa pesquisa, no início do projeto, não desempenhava essa função na Escola.

humano em todas as suas dimensões, isto é, com uma concepção de educação integral, mediada pela cultura do brincar com/na natureza.

Segundo Guará (2006), a concepção de educação integral como formação integral traz educadores e educandos para o centro das preocupações da educação. Essa concepção está ancorada na ideia filosófica de homem integral, evidenciando a necessidade do desenvolvimento integrado de suas dimensões cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como função principal da educação, a formação do ser humano em sua totalidade. Dessa forma, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano, com a realização das potencialidades de cada indivíduo, para que esse possa evoluir plenamente suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica.

Nessa concepção de educação, os educadores também estão engajados na busca por um desenvolvimento pessoal pleno, para que possam compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano dos educandos. Isso pode favorecer “uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16).

A ideia da formação integral do homem está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas e com suas bases na esfera cotidiana. O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizadas por projetos, levem a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social (GUARÁ, 2006). Esses aspectos aproximam a concepção de educação para a formação integral das ideias de integração curricular.

Em nossa análise sobre a “Pedagogia da Sensibilidade” pudemos identificar aspectos da teoria de Alves (2016) e Freire (1988). Alves (2016) discute a importância dos elementos *úteis* e *inúteis* na educação, presentes na “caixa de ferramentas” e na “caixa de brinquedos”, respectivamente. Segundo o autor, se faz importante que a educação contemple a formação integral dos educandos, articulando os aspectos cognitivos, intelectuais, subjetivos, sensíveis e artísticos, por meio de uma educação sensível que valorize o brincar. Para Alves (2016, p. 70), “a primeira tarefa do professor é entortar a sua disciplina para transformá-la em um brinquedo que desafie a inteligência dos alunos”.

Freire (1988), por sua vez, discute que anterior e continuamente ao ato de ler a palavra, está a leitura do mundo. Para o autor, a linguagem e a realidade são indissociáveis e

podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, isto é, de transformá-lo por meio de nossa prática de leitura consciente. Em seus relatos de infância, Freire (1988) descreve que as letras, as palavras e os textos do seu mundo, do seu contexto, iam se encarnando em elementos da natureza ali presentes. Do mesmo modo, na “Pedagogia da Sensibilidade”, o brincar com os elementos da natureza, presentes em um determinado contexto escolar, conectaria os educandos com a sua natureza interna, resgatando a dimensão sensível e subjetiva, dentro dos processos de construção do conhecimento e de leitura do mundo.

Com base nos relatos sobre a história da criação do Projeto Escolar, identificamos alguns pilares que orientaram o processo da construção da proposta educativa integradora. O primeiro pilar diz respeito à concepção de educação para a *Formação Integral*, que verificamos tanto na análise sobre a “Pedagogia da Sensibilidade”, que evidencia a importância do compromisso da educação com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, quanto na análise do livro “Para Abrir o Coração”, que nos traz a ideia de uma “educação para valores” e “para a paz”, cuja Filosofia Budista de Chagdud Tulku Rinpoche é a maior inspiração e influência, no sentido de cultivar valores humanos para “ter uma influência positiva seja em uma relação problemática na família, no trabalho, na comunidade e no mundo” (DROLMA, 2007, p. 22).

O outro pilar identificado diz respeito à *Agroecologia*. Nas ideias iniciais em torno do projeto escolar, houve a intenção de integrar o Meio Físico-Social envolvente, isto é, o meio natural e rural, bem como as atividades tradicionais e culturais agrícolas desenvolvidas pelos moradores da comunidade, no projeto escolar integrador. Dessa forma, a Agroecologia representou o elo entre o Meio Físico-Social e a Filosofia Budista de Chagdud Tulku Rinpoche.

Segundo Caporal *et al.* (2011),

“a Agroecologia é uma ciência para o futuro sustentável”. Isto porque, ao contrário das formas compartimentadas de ver e estudar a realidade, ou dos modos isolacionistas das ciências convencionais, baseadas no paradigma cartesiano, a Agroecologia integra e articula conhecimentos de diferentes ciências, assim como o saber popular, permitindo tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura industrial, como o desenho de novas estratégias para o desenvolvimento rural e de estilos de agriculturas sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar e holística (CAPORAL *et al.*, 2011, p. 51).

Assim, percebemos que tanto a concepção de educação para a *formação integral* quanto a *agroecologia*, apontam para uma perspectiva sistêmica e holística dos sujeitos e da

realidade. Com isso, é coerente pensar que esses pilares estariam em consonância com a ideia da criação de uma perspectiva curricular também integradora. De fato, pudemos verificar a presença desses dois pilares também nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da Escola, elaborados em 2009 e 2017, em articulação com as ideias sobre o currículo escolar, embora algumas contradições também tenham sido verificadas.

De acordo com Veiga (2000, p. 185), um projeto escolar é necessariamente uma antecipação e pode ser compreendido como um caminho para “dirigir-se para o futuro” ou “lançar-se na direção do possível”. Dessa maneira, o projeto político-pedagógico de uma escola retratará “um possível a se transformar em real” ou ainda “uma ideia a transformar-se em ato”. Para Veiga (2000), quando

os projetos são resultado de uma construção coletiva, eles possuem um efeito mobilizador, gerando um sentimento de pertencimento e de identidade, o que no plano afetivo gerará, aos protagonistas de sua construção, compromisso e responsabilidades educativas para transformar as ideias neles contidas em ato (VEIGA, 2000, p. 186).

Entretanto, se um projeto não tiver clareza poderá resultar em ações educativas fragmentadas e sem sentido. Dessa forma, vale ressaltar que uma intencionalidade bem definida é importante para conferir clareza ao projeto (VEIGA, 2000). Essa intencionalidade estará expressa a partir da “articulação decorrente da reflexão e do posicionamento da comunidade escolar a respeito da sociedade, da educação e do ser humano” (VEIGA, 2000, p. 186).

No primeiro Projeto Político-Pedagógico da Escola (2009) esclarece-se, logo nas suas primeiras páginas, que a Escola surgiu a partir da intenção da S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche de “estabelecer um lugar onde valores como equanimidade, compaixão, amor, paciência e alegria pudessem ser vivenciados e cultivados por meio da educação” (PPP, 2009, p. 2). A Escola se propunha a oferecer formação gratuita e de qualidade para todos, integrando “os saberes do campo, os conhecimentos e as tradições locais ao desenvolvimento de habilidades para a vida em sociedade, além de estar engajada na união e no empoderamento comunitário e no desenvolvimento local sustentável” (PPP, 2009, p. 2).

Nesse primeiro momento, podemos identificar a intenção, expressa no projeto escolar, em realizar uma integração de saberes e conhecimentos e uma integração do meio envolvente, ao demonstrar o interesse de articular saberes/conhecimentos do campo e as tradições locais ao desenvolvimento de habilidades para a vida em sociedade. A integração de ambas as dimensões do currículo, integração de conhecimentos/saberes e integração do meio

envolvente, são, segundo Alonso (2002), fundamentais no processo de construção da integração curricular.

De acordo com o PPP (2009, p. 5), a missão da Escola era “exemplificar e difundir uma cultura de paz” que valorizasse, sobretudo, o cuidado (consigo mesmo e com todos os seres), o respeito, o diálogo e a diversidade, com a finalidade de promover a construção coletiva de “uma sociedade sustentável, mais inclusiva e equitativa por meio da educação, do amparo e da promoção da infância e da juventude”. Nesse sentido, o papel da Escola, segundo esse documento, era o de educar para a vida, participando da vida da criança, proporcionando meios de vida saudável e propiciando condições para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento integral, por meio da criação de “oportunidades de aprendizado e experiências diversas propiciando um ambiente de construção do conhecimento”. Essa aprendizagem só seria possível quando houvesse relações afetivas entre as pessoas e que estas estivessem mediatizadas pelo mundo (PPP, 2009, p. 7). Ao expressar a intenção da criação de um ambiente de construção do conhecimento por meio de relações dialógicas entre os sujeitos mediatizadas pelo mundo, com a finalidade de transformação da sociedade, nos aproximamos da teoria de Freire (1987), acerca da construção de uma *Educação Problematizadora*, para a superação da contradição educador-educando, que sustenta as práticas de uma *Educação Bancária*.

Alguns importantes objetivos da proposta educativa eram: estimular processos de auto-conhecimento e a construção do pensamento e de uma postura crítica, da autonomia e da criatividade em um ambiente de relações democráticas de abertura e disponibilidade para a construção coletiva do conhecimento, onde educandos e educadores se educassem mutuamente; estimular a relação dialética entre educadores, educandos e a comunidade escolar em que, por meio do conhecimento compartilhado, pudessem buscar o bem comum, e; desenvolver uma avaliação formativa, contínua e sistemática, capaz de permitir que o aprendizado caminhasse junto ao desenvolvimento do pensar, à formação do caráter e ao exercício da cidadania (PPP, 2009, p. 8). Esses objetivos também se aproximam da teoria de Freire (1987), ao afirmarem o compromisso da proposta escolar com a construção do pensamento crítico e da autonomia em um ambiente de relações democráticas e dialógicas, em que educadores e educandos são companheiros nos processos de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo. Além disso, os objetivos também se aproximam da teoria de Beane (2003; 2017) sobre a criação de um ambiente de construção coletiva do conhecimento com base em relações democráticas e dialógicas na busca pelo bem comum. Segundo Beane (2017), para ensinar em prol da democracia é necessário construir salas de

aula democráticas e isso na prática significa dialogar com os educandos em direção a um planejamento colaborativo, no qual educadores e educandos possam decidir juntos temas, tópicos e assuntos significativos para o grupo, de modo a entender e resolver problemas pessoalmente e/ou socialmente significativos. Desse modo, para o autor, necessariamente, para ensinar em prol da democracia é preciso partir de uma abordagem que integre os conhecimentos.

No Projeto também estava exposta a intenção de promover interações e contato com a natureza por meio da observação, da vivência e do relacionamento com o outro, para que as crianças pudessem “construir uma visão de mundo mais abrangente e se saberem parte de um todo interdependente de forma integral” (PPP, 2009, p. 5-6), e também “construir um aprendizado físico, afetivo, intelectual, emocional, criativo e sensível” (PPP, 2009, p. 8). Esses trechos do projeto colocam em evidência a intenção de construir uma educação para a formação integral, em que o contato com a natureza tem papel fundamental para que os educandos pudessem compreender a realidade e a si mesmos de uma forma mais abrangente, integral e sistêmica. No PPP (2009, p. 6) também está expresso que “todos os educadores, funcionários e voluntários da Escola, além de serem qualificados profissionalmente, estavam também engajados em seu florescimento pessoal para que pudessem exemplificar as qualidades/valores humanos positivos”. Desse modo, assim como afirmado por Guará (2006), em projetos para a formação integral e para a formação de valores é necessário que os professores também busquem pelo seu desenvolvimento pessoal, para que assim possam agregar essa dimensão aos processos de ensino-aprendizagem. O engajamento dos professores em seu desenvolvimento pessoal, pode favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (GUARÁ, 2006).

Nesse início do Projeto, a presença dos pilares anteriormente identificados na história de sua criação, acerca da concepção de educação para a *Formação Integral* e a *Agroecologia*, já puderam ser verificados. Pelos objetivos da Escola revela-se o seu compromisso com princípios democráticos de construção coletiva do conhecimento que se aproximam das ideias de Alonso (2000; 2002), Beane (2003; 2017) e Felício e Alonso (2016) sobre integração curricular, tendo em vista, que a razão de ser da integração curricular é a construção de uma relação mais sistêmica e significativa dos sujeitos com o conhecimento, o que os possibilita aprofundarem e alargarem o conhecimento de si mesmos e do mundo, por meio de um planejamento colaborativo centrado na resolução de problemas e/ou em temas e questões relevantes para o grupo.

Sobre a concepção de currículo escolar, segundo o Projeto Político-Pedagógico (2009), temos que esse era compreendido como:

um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e estabelecesse o aprendizado físico, afetivo, intelectual, emocional, criativo e sensível do educando (PPP, 2009, p. 9).

Essa concepção de currículo se aproxima da concepção de Sacristán (2000) do currículo como práxis, isto é, como campo de comunicação da teoria - valores, princípios e intenções, e da prática - realidade, as práticas educativas e o cotidiano escolar, evidenciando, novamente, a concepção de uma educação para a formação integral (GUARÁ, 2006).

Segundo o Projeto (2009), o currículo iria:

abranjer a transversalidade e a interdisciplinaridade como forma de interação e articulação entre os diferentes campos do saber, permitindo aos alunos uma compreensão ampla, abrangente e inclusiva da nossa realidade interdependente, integrando Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática à Agroecologia, uma vez que a Escola estava inserida em uma comunidade rural de pequenos agricultores familiares e que se via como corresponsável e agente ativo no desenvolvimento local-social e sustentável e no empoderamento comunitário (PPP, 2009, p. 9).

Para ampliar as possibilidades de integração entre os conteúdos das disciplinas escolares, seria utilizado o recurso de contextualização, isto é, o cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico-social contextualizariam os conteúdos curriculares, bem como fariam a ponte entre o que se pretende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia (PPP, 2009, p. 9). Diante disso, verificamos que a Escola possuía a intenção de construir uma integração dos conteúdos das disciplinas escolares, isto é, pretendia realizar um trabalho interdisciplinar, por meio da contextualização dos conteúdos no cotidiano e nas relações com o meio físico-social envolvente.

Segundo o Projeto, também existia uma preocupação em garantir a integração dos profissionais da Escola e a participação destes nos processos decisórios da instituição. Para isso, de acordo com o Projeto, haveria:

um Conselho de Ciclo, que acontece em todo final de bimestre onde são analisadas e discutidas as competências mínimas, o desempenho escolar, as maiores dificuldades detectadas e o encaminhamento de soluções; uma Gestão Participativa; uma Comissão de Trabalhos Específicos para estudos, elaboração de projetos e solução de dificuldades; discussões e decisões coletivas em Reuniões Plenárias (PPP, 2009, p. 33-34).

Sobre os “processos que assegurassem a integração dos profissionais da escola”, prezando “pela ética profissional, convivência social e valorização da afetividade; gestão e comunicação horizontal e participativa; valorização do trabalho dos professores; reuniões de entrosamento por área, ciclos, turnos e disciplinas; tempo para o trabalho coletivo; atitude de troca e de

respeito numa relação de igualdade no processo de ensino-aprendizagem” (PPP, 2009, p. 34).

Uma contradição identificada no Projeto Escolar, no que diz respeito às intenções para a construção de uma integração curricular, foi verificada em relação à organização do tempo escolar, que, segundo o Projeto, seria dividido em dois momentos distintos e complementares. No período vespertino na Escola seriam desenvolvidas atividades do currículo escolar e no período matutino na Escola se desenvolveriam “atividades complementares extracurriculares que visariam integrar o conhecimento e proporcionar aos educadores e aos educandos momentos de integração, alegria e descontração” (PPP, 2009, p. 11). Diante disso, percebemos que, embora os pilares do projeto escolar e as ideias sobre a integração dos conhecimentos, do meio envolvente e dos profissionais da Escola, estivessem presentes e em consonância com o Modelo de Integração Curricular proposto por Alonso (2002), haveria na Escola uma separação temporal entre atividades escolares e atividades integradoras, sendo que as primeiras compunham o currículo e as demais eram ditas “extracurriculares”.

Entre os anos de 2010 a 2017, esteve em vigor na Escola o Projeto Político-Pedagógico elaborado em 2009. Nele, estavam expressos os pilares e as intenções que apontavam para a construção de uma integração curricular, apesar da contradição identificada. Segundo os relatos da Diretora, no início, trabalhar dessa forma mais integrada era apenas uma ideia, que, ao longo do tempo, foi se concretizando na prática, principalmente, por meio do amadurecimento dos membros da equipe.

*(Diretora)* Então, é como nós falamos, no começo era uma ideia, que ao longo do tempo passou a ser uma prática, mas que essa transição foi natural. No sentido de que a equipe amadureceu, as pessoas que não concordavam de certa forma com isso não conseguiram ficar. Mas eu acho que a ideia, há 14 anos, eu poderia ter sentado e escrito, mas era só uma ideia, eu não sabia como isso poderia acontecer. E eu acho que aconteceu por causa das pessoas que fazem isso acontecer. Não especificamente por minha causa ou pela ideia que eu tive há 14 anos. Não tem nada a ver com isso. Acho que é muito mais por causa da própria equipe e da forma como a equipe trabalha e da forma como as pessoas têm liberdade de trabalhar e de conversar umas com as outras, de criticar uma o trabalho da outra, de dar opinião, acho que é muito mais isso.

*(Diretora)* Eu acho que a gente durante muito tempo teve o conteúdo curricular era uma coisa, a agroecologia era outra coisa, a música era outra coisa e a Ecologia Interior era outra coisa. Então tinha o professor de agroecologia, a professora de ecologia interior, o professor de música, da capoeira e do karatê e cada um fazia a sua função, mas não tinha uma integração. Isso é uma questão de amadurecimento das pessoas que estão aqui. Eu vejo muito por mim, no processo de eu ter um apego para que as coisas fossem do jeito que eu imaginava, até a hora que eu soltei e consegui ouvir e deixar acertar e errar. Então, essa transição começou quando eu passei a não achar mais que eu tinha que ser a professora de Ecologia

Interior, que tinha que ter aquela hora certa para aquilo, que isso tinha que estar permeando todas as coisas.

Nesses relatos, a Diretora da Escola faz menção ao processo importante de amadurecimento da equipe e de clarificação das intenções iniciais expostas no primeiro PPP (2009) em confronto com as situações concretas de ensino, onde, ao longo do tempo, puderam ser construídas práticas pedagógicas que refletiam os princípios e intenções do Projeto no cotidiano escolar. As práticas pedagógicas desenvolvidas desde a abertura da Escola em 2010 e as demais experiências vividas no cotidiano escolar, segundo a Diretora, foram fundamentais para o seu amadurecimento profissional e pessoal, que permitiram a ela construir a compreensão de que a Ecologia Interior não deveria mais acontecer de forma restrita a uma disciplina, bem como a agroecologia, a música e as outras atividades escolares. Elas deveriam estar integradas. Esse amadurecimento da equipe e também do projeto escolar em confronto com a realidade, ao longo desses sete anos, foram, segundo ela, importantes para que a ideia da integração curricular pudesse ganhar mais vida na Escola. Esse entendimento exposto pela Diretora, marca o movimento de construção de um novo Projeto Político-Pedagógico (2017) mais integrado, em que a Ecologia Interior, de forma mais clara, torna-se o grande plano de fundo da construção do currículo escolar.

Nesse momento, se faz importante reiterar que a Ecologia Interior era uma disciplina existente na Escola desde a sua abertura, em que se pretendia promover experiências em que qualidades e valores humanos positivos, fundamentados principalmente na Filosofia Budista de Chagdud Tulku Rinpoche, expressa na obra “Para Abrir o Coração” (DROLMA, 2007), pudessem ser vivenciadas pelos educadores e educandos, por meio de meditações, práticas, atividades, diálogos e orações. Essa disciplina era ministrada pela Diretora da Escola desde 2010.

O segundo Projeto Político-Pedagógico da Escola foi escrito em 2017 e não foi enviado e aprovado pelos órgãos regulamentadores. Ele foi elaborado e desenvolvido apenas internamente. Na introdução do projeto, encontramos que o mesmo foi “desenvolvido através de sete anos de trabalho e está pautado em uma educação integral que inclui a escola, as famílias e a comunidade no processo educativo” (PPP, 2017, p. 9), revelando logo de início um caráter mais integrador fundamentado na experiência.

A missão, bem como os objetivos e finalidades do Projeto Escolar, não tiveram alterações nessa segunda versão do PPP. As partes do Projeto que foram (re)construídas compreendem a organização do tempo escolar e o currículo propriamente dito.

As primeiras modificações que percebemos dizem respeito à divisão do tempo escolar, que agora estava todo concentrado no período vespertino e à introdução de um programa de oficinas, baseado na “Pedagogia de Projetos”, que visavam integrar e consolidar os conteúdos das disciplinas escolares com os educandos do Ensino Fundamental e também com os alunos já formados na Escola, permeados pelas vivências em valores da Ecologia Interior. Além disso, também existia uma nova conexão das turmas escolares em trimestres, sendo que, em cada trimestre, toda a Escola estaria engajada em objetivos comuns que compreendiam o aprendizado de habilidades relacionadas: à comunicação e expressão; ao raciocínio, à matemática, à abstração e à lógica; e às ciências da natureza e às ciências humanas, respectivamente, bem como à qualidades e valores específicas para cada trimestre.

A jornada escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Agroecológica é de 5 horas diárias no período vespertino. Além disso, a escola também inclui um programa de oficinas baseado na pedagogia de projetos que visa integrar e consolidar conteúdos aos alunos do Ensino Fundamental e também oferecer a oportunidade de continuidade do vínculo aos alunos já formados no 5º ano que estarão em outras escolas para os anos finais do Ensino Fundamental (PPP, 2017, p. 7).

O conteúdo curricular e as atividades complementares (agroecologia, flauta, canto, teatro, etc.) são permeados pela vivência de valores integrada à Ecologia Interior e trabalhada de forma inter e multidisciplinar ao longo de todo o ano letivo. Os conteúdos são organizados para desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais, enfatizando a compreensão, a interpretação, a construção e a aplicação desses conhecimentos (PPP, 2017, p. 8).

O desenvolvimento e a integração dos conteúdos curriculares e extracurriculares acontece em forma de projetos desenvolvidos para que todas as turmas trabalhem integradas através dos eixos de conexão trimestral. Assim, nosso programa educativo valoriza a diversidade, a solidariedade, o desenvolvimento de valores humanos e o empreendedorismo sustentável. Acreditamos que atividades integradas com crianças de idades diferentes podem ser profundamente enriquecedoras e levar a uma aprendizagem cooperativa que ultrapassa conteúdos e proporciona aos alunos uma vivência do mundo como ele é (ou como ele deveria ser), onde pessoas com habilidades diferentes trabalham juntas e onde o papel de todos é importante na realização de um bem comum. Em grupos, conseguimos também trabalhar o desenvolvimento de valores humanos e habilidades de comunicação e resolução pacífica de conflitos, proporcionando um ambiente educativo motivador que estimula cada estudante a superar-se, e não superar aos outros, promovendo a solidariedade, valorizando a diversidade como riqueza e garantindo o direito de aprender a todos e a cada um (PPP, 2017, p. 10).

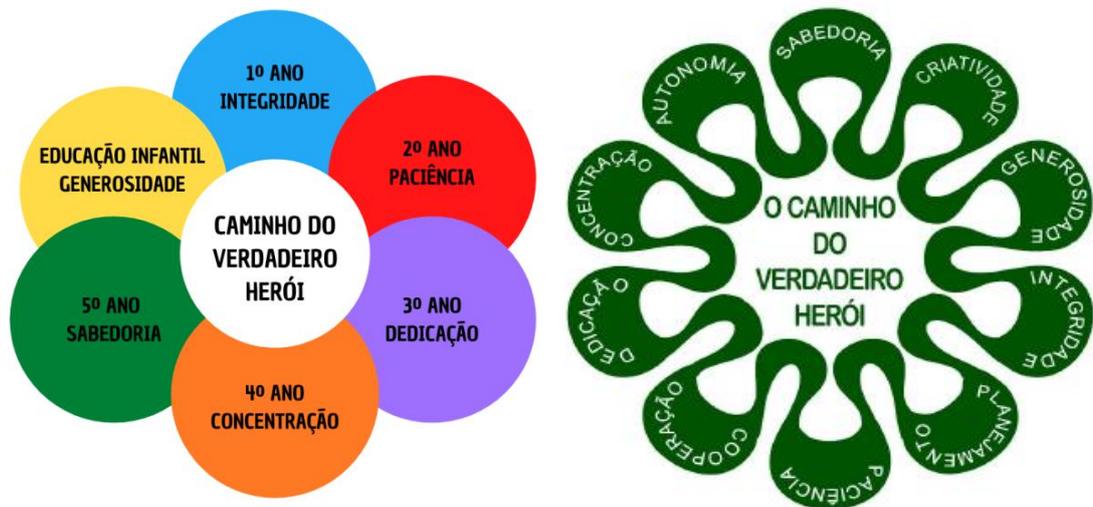
O novo percurso escolar, isto é, o caminho que os educandos realizariam desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, integrava os valores da Ecologia Interior e era chamado de “Caminho do Verdadeiro Herói” (PPP, 2017, p. 11). Nesse

percurso, cada turma compreendia um elo e recebia cores e denominações que representavam uma das “Seis Perfeições” (generosidade, disciplina moral, paciência, diligência, concentração e sabedoria) do “Caminho para Abrir o Coração”, expressas no livro “Para Abrir o Coração” de Chagdud Tulku Rinpoche (DROLMA, 2007, p. 259-273).

O percurso escolar integra a Ecologia Interior através do Treinamento Bodhisattva para a Paz de S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche que aqui é chamado de “O Caminho do Verdadeiro Herói”. Ao longo dos anos, o treinamento vai se aprofundando e em cada etapa ele é articulado com uma das “Seis Perfeições” (PPP, 2017, p. 18).

A organização do percurso escolar e os valores/cores de cada turma estão representada no diagrama contido na Figura 7. A *Mandala* da Escola sintetiza os principais valores e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do tempo de permanência dos educandos na Escola (FIGURA 7). O percurso começaria na Educação Infantil (amarelo) e iria até o 5º ano do Ensino Fundamental (verde).

Figura 7- Diagrama da organização do percurso escolar denominado “Caminho do Verdadeiro Herói” e a *Mandala* da Escola.



Fonte: PPP (2017, p. 11 e 20).

Além da organização do percurso escolar, segundo o PPP (2017, p. 11), o ano letivo se organizaria “em uma conexão trimestral, sendo o primeiro trimestre o da Comunicação, o segundo da Investigação e o terceiro da Descoberta”.

Na Escola Agroecológica seguimos uma conexão trimestral onde cada trimestre tem um foco diferente de forma que todas as turmas trabalham o mesmo foco com conteúdos e atividades diferentes para cada faixa etária e com projetos interdisciplinares e integrativos unindo duas ou mais turmas (PPP, 2017, p. 11).

O *Trimestre da Comunicação* (PPP, 2017, p. 13-15) aconteceria de fevereiro a maio e todas as turmas da Escola estariam focadas no *desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão* que inclui processos de pré-alfabetização, alfabetização e letramento, interpretação e redação, dependendo da faixa etária de cada turma e ainda estariam conectadas com o foco em uma das “Seis Perfeições”, mas todas as turmas, durante o primeiro trimestre, desenvolveriam atividades ligadas à *equanimidade* e ao se colocar no lugar do outro, no sentido de que todos, assim como eu, querem ser felizes. O *Trimestre da Investigação* aconteceria de junho a setembro quando todas as turmas estariam focadas no *desenvolvimento de habilidades ligadas ao raciocínio, à matemática, à abstração e à lógica*, dependendo também da faixa etária de cada turma, além de atividades ligadas ao entendimento das *raízes da felicidade e do sofrimento, às escolhas, à compaixão e ao amor*. Por fim, o *Trimestre da Descoberta* aconteceria durante os meses de outubro a dezembro quando todas as turmas estariam focadas no desenvolvimento de *habilidades ligadas às ciências humanas e às ciências da natureza*, além de atividades relacionadas *aos venenos da mente e à alegria e o regozijo* (FIGURA 8).

Figura 8 - Diagramas representando o foco de cada turma em cada trimestre escolar.



Legenda: As cores representam as turmas escolares, começando pela cor amarela para a Educação Infantil até a cor verde para o 5º ano do Ensino Fundamental. Fonte: PPP (2017, p. 13-15).

A Agroecologia, nesse segundo Projeto Escolar, permearia todas as atividades da escola e integraria as turmas e as disciplinas de forma abrangente. As etapas de desenvolvimento da Agroecologia, ao longo do percurso escolar, se encerrariam com dois projetos desenvolvidos pelos educandos do 5º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo. O primeiro projeto integraria todas as seis turmas e tinha por finalidade desenvolver uma ação que gerasse benefícios para toda a Escola. O segundo seria um projeto da turma que

deveria gerar um benefício para a comunidade, por meio de uma ação comunitária (PPP, 2017, p. 17).

Com base na análise dos documentos escolares e dos relatos das participantes, até o momento, podemos perceber que o projeto escolar foi fundamentalmente construído com uma intenção inicial integradora e com base em dois pilares principais: o pilar da educação para a *Formação Integral* e da educação para valores e o pilar da *Agroecologia* como elo entre o Meio Físico-Social do entorno da Escola e a Filosofia Budista. Ambos os pilares apontavam para a construção de uma visão mais ampla, sistêmica e integral dos sujeitos e da realidade e orientaram a construção de uma proposta curricular mais integradora.

Embora algumas contradições tenham sido identificadas, verificamos uma relação entre os pilares, os objetivos e princípios da proposta escolar com os princípios da integração curricular contidos nas obras de Alonso (2000; 2002), Felício e Alonso (2016) e Beane (2003; 2017). Segundo relatos da Diretora da Escola, no início do projeto a integração curricular era apenas uma ideia que foi sendo concretizada ao longo do desenvolvimento do projeto e do amadurecimento pessoal e profissional das pessoas nele envolvidas. Em 2017, com a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico, cuja intencionalidade da construção de uma proposta curricular integradora foi apresentada de uma forma mais clara, algumas alterações puderam ser verificadas, sobretudo no que diz respeito à Ecologia Interior. A formação para valores que antes estava restrita à disciplina de Ecologia Interior, nesse novo Projeto passou a orientar a construção: de um novo percurso escolar, inspirado nas “Seis Perfeições” da Filosofia Budista (DROLMA, 2007, p. 259-273); de uma nova configuração do tempo escolar em trimestres, e; de uma nova proposta de construção do conhecimento por meio de projetos que integrariam os conteúdos das disciplinas e os valores humanos, os educandos de diferentes turmas e idades, os professores e o meio físico-social envolvente, sobretudo, através das práticas de agroecologia.

A partir da elaboração e socialização do segundo Projeto Político-Pedagógico (2017), os projetos integradores começaram a ganhar vida no cotidiano escolar, para que por meio desses projetos fossem criadas oportunidades e experiências onde valores humanos fossem cultivados pelos educandos e educadores e viessem a florescer. Diante disso, discutiremos na próxima sessão como os pilares, os objetivos e os princípios identificados nos documentos escolares, que apontavam para a construção de uma integração curricular, se concretizavam no cotidiano e nas práticas educativas.

### 3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS E O COTIDIANO ESCOLAR

O segundo Projeto Político-Pedagógico (2017) foi escrito pela Diretora, a partir das experiências vivenciadas ao longo dos sete anos de existência da Escola. Iniciamos essa sessão apresentando os relatos das professoras sobre o momento em que tiveram conhecimento da ideia da construção da integração curricular, a partir da socialização e discussão em torno do segundo PPP. Em seguida, trazemos alguns relatos das professoras sobre os projetos e atividades integradoras realizados na Escola.

*(Professora Rosa)* A ideia da integração chegou através da Diretora da escola. Ela trouxe pra gente a questão da *Mandala*. Em cada pétala da *Mandala* tem um valor e cada turma ela delegou um determinado valor. Nós ficamos com a Generosidade. Nós tivemos reuniões em que falamos a respeito da generosidade e dos demais valores. Fizemos um planejamento anual no começo de 2018, onde falamos um pouco de cada valor e como poderíamos trabalhar esses valores com as crianças. Nós fomos amadurecendo com o tempo a ideia.

*(Professora Girassol)* Antes de trabalhar os valores nas práticas pedagógicas, nós, professoras, meditávamos com a leitura do livro do Rinpoche, “Para Abrir o Coração”, e depois que então surgiu a ideia do “Caminho do Verdadeiro Herói” e cada turma recebeu um valor para ser trabalhado e integrado nas atividades pedagógicas. Quando eu trabalhei no 2º ano, em 2017, que eu me lembre, não tinha nada integrado. Quando eu pego meu caderno de planejamento do 2º ano (2017) e olho meu caderno do 1º ano do ano passado (2018) e desse ano (2019) é completamente diferente, completamente.

*(Professora Orquídea)* O trabalho na escola não foi sempre assim, integrado. Que eu me lembre foi de 2018 pra cá, que nós conseguimos pegar firme mesmo nesse entendimento da integração. Acho que foi bem recente, porque no começo, nós tínhamos uma grade curricular em sala de aula, acho que como toda escola tradicional tem e era feito pela secretaria e a diretora passava para cada professor essa grade particular. Por exemplo, aula de português vinha o horário de início e o horário de fim, aula de matemática a mesma coisa. Era uma coisa meio mecânica. Deve ter no meu caderno de plano. Recebia da secretaria o horário. Depois com a integração, nós professoras tivemos uma liberdade maior de pensar se aquilo que eu vou fazer com o meu aluno está fazendo sentido pra ele, se essa matéria está fazendo sentido pra ele, porque na verdade a gente fazia uma coisa meio mecânica. Então, acho que essa mudança é a mais importante. Fora a questão do diálogo que hoje a gente tem. Porque antes havia uma separação. Eu lembro que tinham as professoras que ficavam do lado de cá e as professoras que ficavam do outro lado da ponte. Desse lado era eu, a Professora Rosa, a Professora Girassol e a Professora Primavera na Educação Infantil e tinham as outras professoras que trabalhavam no Ensino Fundamental. A Educação Infantil era do outro lado da ponte e o Ensino Fundamental pra cá da ponte. E tinha certa ... tinha uma coisa que não era muito boa. De ciúmes. Porque de repente começou a fluir umas coisas diferentes do lado de lá e nós trazíamos para a Diretora e aquilo foi gerando um pouco de ciúmes. Foi uma

coisa que pesou um pouco na época e com a integração hoje isso é uma coisa que não tem mais. Nós somos um todo. Nós somos iguais. Nós falamos a mesma língua. Nós não temos isso. Não tem mais a ponte.

*(Professora Orquídea)* Antes a gente trabalhava de uma forma um pouco diferente. Antes a Diretora ministrava aulas de Ecologia Interior para todas as turmas na sala de meditação, que é um canto de refúgio muito importante aqui na Escola. A meditação e a oração são muito importantes também. Esse ano (2019) a Diretora passou a conversar com as professoras todas as segundas-feiras e trazer um tema pra que nós professoras possamos trabalhar com os alunos em sala. Ela trabalha com os professores o tema que depois irá chegar por nós aos alunos. O trabalho conosco é feito na hora da reunião pedagógica e geralmente começamos com uma meditação, seguido de uma interiorização.

Com base nos relatos das professoras, o que nós verificamos é que embora o segundo Projeto Político-Pedagógico (2017) tenha sido elaborado pela Diretora para posteriormente ser socializado e discutido com as professoras, houve diversas reuniões e momentos de planejamento coletivo, para que se pudesse pensar em como esse segundo projeto escolar poderia ser desenvolvido nas práticas pedagógicas. A Professora Girassol relatou que antes houve estudos do livro “Para Abrir o Coração” sobre o “Treinamento para Paz” de Chagdud Tulku Rinpoche para que depois houvesse a apresentação da ideia da integração curricular com base no novo percurso escolar, o “Caminho do Verdadeiro Herói”, a partir da integração dos valores humanos nas práticas pedagógicas e não mais em uma disciplina isolada.

A Professora Orquídea relatou um momento anterior em que havia um ambiente de competição, ciúmes e desunião entre os professores e de um trabalho mais “mecânico” e individual, que segundo ela, era determinado por uma divisão clara das disciplinas e um horário predefinido pela secretaria e direção escolar, o qual deveria ser seguido pelos professores. Ela conta que, com as ideias da integração curricular, ela teve mais liberdade e mais autonomia para trabalhar e decidir por aquilo que fazia sentido para os educandos, além de favorecer o diálogo e a união entre as professoras, revelando que naquele momento na Escola não existia mais essa separação, tanto das disciplinas quanto das pessoas.

Segundo a Diretora da Escola, quando iniciou essa transição para uma maior integração curricular fundamentada na formação para valores, veio também a ideia de ter um momento diário com a equipe de professoras para que fosse possível conseguir transformar a ideia da integração em integração de fato. De acordo com a Professora Orquídea, sempre houve reuniões de equipe na Escola, mas que com a chegada das ideias da integração, a dinâmica dessas reuniões foi transformada.

*(Diretora)* Quando veio essa ideia de ter esse momento diário de equipe, foi quando começou essa transição de eu não achar mais que eu tinha que ser a

professora de Ecologia Interior, que tinha que ter àquela hora certa pra aquilo, que isso tinha que estar permeando todas as coisas e a partir disso esse momento com os professores passou a ser importante. Quando se pensou nesses encontros diários, no ano passado (2018), eu imaginei que esse momento poderia ser importante e eu tinha um momento bem mais estruturado na minha cabeça do que ele foi de fato. Eu acho até que se tivesse sido da forma que eu imaginei, sob o ponto de vista bem matemático, poderia ter sido melhor aproveitado, mas eu acho que a grande questão foi que esses momentos fortaleceram demais a equipe. Mesmo que ele não tivesse sido aproveitado da forma como imaginei, ele teve essa função que foi essencial: o processo de ter conseguido transformar a ideia da integração na integração de fato. Mesmo que ainda pudesse ser bem melhor.

*(Professora Orquídea)* Antes as reuniões existiam. Hoje em dia nós fazemos todos os dias, pra nós debatermos todos os assuntos da Escola. Antes era uma vez por semana, todas as sextas feiras, no final da aula. A gente ia embora muito tarde, todo mundo ficava estressado, não era muito bom. Todo mundo estava cansado da semana inteira e chegava na sexta-feira era a reunião pedagógica, que as vezes fluía uma coisa positiva, as vezes não fluía. Então não era muito legal não. Às vezes tinha objetivos, às vezes não. Ao longo do tempo foi mudando. Antes as reuniões eram diferentes. Antes os planejamentos eram individuais, assim... “esse planejamento é meu e ninguém *tasca*, eu não vou compartilhar com ninguém”. A Escola é um lugar transformador, ele transformou não somente as nossas crianças, mas a gente também. Olha quanta coisa boa ele nos proporcionou. Essa transformação de que não faz sentido eu trabalhar no individual, o legal é no coletivo, é falar, é aceitar, é colocar a sua opinião. A integração é positiva nisso.

Segundo a Professora Orquídea, as reuniões pedagógicas da Escola foram mudando ao longo do tempo e antes os planejamentos das aulas eram feitos individualmente e num certo ambiente de competição entre os professores, mas que naquele momento, os planejamentos eram feitos coletivamente, por meio do diálogo entre as professoras nos tempos coletivos das reuniões pedagógicas. Mais uma vez, verificamos uma associação do processo de amadurecimento pessoal e profissional das pessoas que compunham a equipe escolar com os processos de transformação da ideia de integração curricular em ações.

Em entrevista, a Professora Rosa também falou um pouco sobre o planejamento das atividades e projetos integradores. Para ela, a integração dos conhecimentos iniciava-se a partir de uma reflexão sobre a realidade dos educandos e no que faria sentido para eles. O planejamento desenvolvido por ela inicialmente era individual para depois ser coletivo. Em sua fala, ela demonstrou a importância dos momentos de troca com as outras professoras, em que eram compartilhadas críticas e sugestões em torno do trabalho a ser realizado.

*(Professora Rosa)* Então, no meu planejamento eu penso mais assim na realidade das crianças. Penso no que vai fazer mais sentido pra elas. Então, eu escolho uma história, por exemplo, quando eu vou trabalhar uma letra e a partir daquela história eu vou integrando outras coisas. Consigo integrar com a ecologia, muitas vezes. Então, entra a Professora de Agroecologia pra

gente integrar junto. Primeiro eu faço um planejamento individual e depois a gente traz para a reunião e assim surgem as ideias de outras professoras. Muitas vezes alguém dá uma ideia “ah você pode acrescentar isso” e a gente consegue ir melhorando.

A Professora Girassol também falou um pouco do planejamento das atividades. Assim como relatado pela Professora Rosa, ela também indicou que os temas que eram desenvolvidos nas aulas vinham das vivências dos educandos e que com base nesses temas ela desenvolvia os conteúdos do livro didático. Embora ela tenha relatado que elaborava um planejamento anterior ao encontro com os educandos, esse planejamento possuía certa flexibilidade diante de acontecimentos inesperados do cotidiano escolar.

*(Professora Girassol)* Os temas vêm da vivência das crianças. Na hora que eu vou fazer o planejamento, eu coloco os tópicos que eu quero trabalhar. Esses tópicos estão dentro do planejamento anual do que eles vão aprender que vem do livro didático. Eu penso em tudo o que eu quero fazer, mas quando eu estou ali com as crianças acontece algo que pode mudar todo o planejamento e aquilo faz sentido. Ontem, por exemplo, eu estava no meio da aula e quando vê um passarinho caiu e morreu. Um passarinho pequenininho. As crianças ficaram doidas com o passarinho. Então, eu falei com eles: “o que nós podíamos fazer” e eles responderam “vamos enterrar o passarinho, ele não pode ficar aqui”. Então saiu do conteúdo planejado, mas o que eles ganharam com aquilo, com aquela experiência, foi lindo. Eles quiseram fazer o bem. Eles pensaram no passarinho que nem tinha desenvolvido ainda e quiseram enterrar. Outro exemplo foi o dia em que a gente fez pizza, em uma das oficinas de culinária com as crianças e com a cozinheira da Escola. Lá na mesa me veio e não foi muito planejada essa aula dos cinco sentidos do corpo. Eu ia trabalhar os sentidos com eles na segunda feira, mas a cozinheira me perguntou se podíamos fazer a pizza antes. Então primeiro a cozinheira começou a explicar como que ia ser a oficina, a receita e os ingredientes. Então eu perguntei para os alunos com que parte do corpo eles estavam ouvindo a cozinheira, e eles responderam “ouvido”, então eu conversei com eles sobre a audição. Depois a cozinheira começou a mostrar os ingredientes que ela ia usar na receita e os alunos começaram a ver os ingredientes. Então eu perguntei pra eles com qual parte do corpo eles usavam para ver os ingredientes, eles responderam com “os olhos” e eu conversei com eles sobre a visão. Então conversamos um pouco sobre os alimentos que faziam parte dos ingredientes. Então, depois de reunir os ingredientes eu disse a eles que íamos fazer a massa da pizza. Amassar todos os ingredientes com as mãos. E eles amassaram. Então, eu perguntei com o que eles estavam amassando a massa e eles responderam com a mão. Então, eu conversei com eles sobre o tato e então eu conversei com eles sobre a sensibilidade da pele. Então, eles montaram a pizza e a cozinheira foi assar a pizza e veio aquele cheiro maravilhoso de pizza e um deles comentou “que cheiro maravilhoso tia” e então eu perguntei com qual parte do corpo eles estavam sentindo o cheiro e eles responderam com o nariz. Então, eu falei com eles olfato. No final, quando eles estavam comendo, eu falei sobre o paladar, sobre a língua. Foi muito legal. Em sala nós trabalhamos a leitura e a escrita da receita da pizza, trabalhamos as medidas dos ingredientes, formação de frases sobre esse tema, o som do “s” com som de “z” de

“gostosa”, porque uma das alunas falou que a pizza era “gostosa”. Foi uma aula muito legal.

Nessa oficina culinária desenvolvida pela Professora Girassol em colaboração com a cozinheira da Escola, podemos verificar alguns importantes elementos da concretização da integração curricular na Escola. Podemos perceber que a partir de uma atividade não muito planejada, que surgiu inesperadamente no cotidiano escolar, a professora buscou integrar conteúdos das disciplinas como: “a escrita da receita da pizza, as medidas dos ingredientes, a formação de frases sobre a experiência, o som do “s” com som de “z” de “gostosa”, porque uma das educandas falou que a pizza era gostosa”, nas aulas posteriores à atividade, a fim de contextualizar os conteúdos nas vivências e experiências dos educandos. Além disso, destacamos também a importância do trabalho colaborativa para a realização da oficina.

A Professora Orquídea também relatou a importância do diálogo com os educandos e da valorização dos conhecimentos e experiências destes ao elaborar o planejamento das atividades. Ela também demonstrou, assim como a Professora Girassol, uma flexibilidade no planejamento das aulas diante de um acontecimento inesperado no cotidiano escolar.

*(Professora Orquídea)* Então, o planejamento é muito rico. Eu penso muito nos meus alunos, eu converso muito com eles e eu vejo o que cada um traz consigo. Então às vezes, meu planejamento é muito flexível. Eu posso ter planejado uma aula de português integrada com matemática ou qualquer outra matéria, mas se no momento da minha aula houver algum conflito ou se houver algum aluno que trouxe alguma coisa muito legal para o grupo, eu acolho e transformo aquilo em um planejamento assim de momento. Geralmente, quando tem conflito, eu acato as ideias deles e a situação ameniza e quando está quase no final da minha aula eu consigo fazer o meu planejamento fluir dentro do que o aluno trouxe. Por exemplo, ontem um dos meus alunos chegou muito bravo, muito nervoso, querendo bater em todo mundo com uma bússola na mão. Então, eu vi a bússola e já decidi mudar o meu planejamento do dia. Eu disse “nossa, mas que legal você trouxe uma bússola, então hoje depois da meditação quem vai começar a aula vai ser você. Nós vamos dar uma grande aula de geografia”. Fizemos a meditação, a oração e depois ele deu a aula sobre a bússola. O momento foi dele. Ele explicou como usava a bússola, para que ela servia, deu pra eu estudar no livro de geografia com eles sobre a rosa dos ventos, pontos cardeais, nós fizemos a simulação por aluno dentro de sala cada um abrindo o braço e verificando o lugar onde o sol nasce e se põe. Eles conferiram na bússola do amigo. Todos ficaram muito interessados.

A Professora Primavera, ao nos contar sobre o planejamento, evidenciou assim como a Professora Girassol, que os conteúdos que seriam desenvolvidos nas aulas vinham do livro didático, mas a forma como os conteúdos eram trabalhados estava relacionada aos projetos realizados na Escola e aos interesses dos educandos. Ela também relatou que os projetos geralmente eram elaborados e desenvolvidos a partir da identificação de um problema ou de

uma necessidade da comunidade escolar e, dessa forma, ao integrar elementos do meio (contexto) e do interesse dos educandos, os conteúdos faziam mais sentido para eles.

*(Professora Primavera)* Quando eu estava lecionando na Educação Infantil não tinha essa relação de integração mesmo. Falava dessa palavra, mas eu não entendia o sentido daquilo. Eu não conseguia observar. Eu entendia a relação da natureza com a gente, mas colocar em prática era difícil fazer. Mas como eu trabalhava com as crianças pequenas, eu buscava ter essa relação, mas não sei dizer se seria uma integração o que eu estava fazendo ali. Mas poderia ser, porque eu trabalhava, por exemplo, com os cinco sentidos do corpo com os alunos pequenos usando as folhas das plantas. É uma integração, mas acho que a gente não via dessa forma. Quando eu iniciei o trabalho com o Ensino Fundamental, eu nunca tinha trabalhado com livro didático. Quando eu iniciei com o livro já tinha sido falado dessa palavra “integração”, já tinha sido trabalhado um pouco mais com nós professoras, então eu consegui engajar nesse processo e acabou fluindo. Eu deixei o lado tradicional, que praticamente nunca busquei trabalhar dessa forma, de ficar só no livro. Hoje os conteúdos a serem trabalhados vêm do livro didático. A gente tira do livro aquele conteúdo, mas a forma que ele vai ser desenvolvido a gente tenta elaborar de uma forma diferenciada através da horta, através dos projetos que a gente realiza. Isso aí conforme vai surgindo os projetos e as demandas das crianças também e o interesse delas. Se eles estão precisando de alguma coisa, se a escola está precisando de alguma coisa, por exemplo, de lixeiras, de algum projeto nesse sentido, a gente elabora esse projeto e a partir desse projeto a gente consegue elaborar muitas outras coisas relacionadas a esse conteúdo do livro didático, e isso faz muito sentido pra eles, porque eles estão vivendo aquilo.

Com base nos relatos das professoras acerca do planejamento das atividades e projetos, pudemos verificar que a maioria das ideias que se tornaram atividades e/ou projetos integradores, cujos conteúdos das disciplinas e os valores eram integrados, surgiram da observação dos interesses e do diálogo com os educandos e também das experiências vivenciadas, problemas e necessidades identificados coletivamente no cotidiano escolar. Segundo as professoras, os conteúdos das disciplinas que foram integrados, vinham do livro-didático e os mesmos eram contextualizados nas atividades e projetos integradores com o objetivo de fazerem mais sentido para os educandos. O planejamento das atividades e projetos a serem desenvolvidos partia de um planejamento individual, para, posteriormente, era socializado e planejado em colaboração entre as professoras nas reuniões diárias da equipe.

As professoras nos deram alguns exemplos de projetos desenvolvidos na Escola. A Professora Rosa, que no momento da entrevista trabalhava na Educação Infantil, relatou como realizava a integração do valor da Generosidade nos projetos realizados. O projeto sobre o qual ela nos contou foi o da “Horta da Generosidade” realizado em 2018, a partir do interesse dos educandos em chás. A Professora Primavera relatou sobre o “Projeto do Pomar” realizado por todas as turmas da Escola também no ano de 2018, que surgiu a partir de um problema

verificado pelos educandos da falta de suco na merenda escolar. Já a Professora Orquídea relatou sobre o projeto do “Jornal do Sítio”, desenvolvido em 2017 na Escola, com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, anterior a elaboração e socialização do segundo Projeto Político-Pedagógico. Vale ressaltar que em 2017 foi o primeiro e único ano em que a Escola abriu turmas para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

*(Professora Rosa)* Cada turma trabalha com um valor. Nossa turma que é a da Educação Infantil trabalha com a Generosidade. Nós trabalhamos também os outros valores, mas nós temos um foco maior na Generosidade. Nós começamos o ano falando em dividir coisas que para as crianças é mais fácil de entender, como a generosidade de oferecer ajuda a um amigo e de trazer algum alimento para dividir com os amigos na escola. Depois com o tempo a gente passa a dividir carinho, uma ajuda e um abraço. Se eu cuido do amigo, não preciso nem ajudar, mas só de não machucá-lo, se eu não brigo com ele, eu já estou sendo generoso. Se eu sei respeitar o tempo do outro, eu estou sendo generoso. Um dos projetos desenvolvidos na Educação Infantil foi a “Horta da Generosidade” (2018). As crianças fizeram todos os processos da Horta. Começou com a questão de pensar o porquê de estarmos fazendo esse projeto. A participação, o cuidado com a natureza, a generosidade ao dividir com o outro, pensar no que as plantas dividem com a gente, o chá que nós fazemos e que depois dividimos com os outros. A Horta surgiu com o interesse das crianças que adoravam tomar chá. As crianças gostavam muito de tomar chás. Nós sempre tínhamos que ir até a cozinha e o único chá que tinha era de hortelã. Nós pensamos em fazer uma horta aqui na nossa sala pra gente ter vários tipos de chás. Então começamos com o projeto. Trouxemos os pneus, as crianças ajudaram a preparar a terra, a plantar, a colocar as plaquinhas com os nomes das plantas, escrever o nome nas plaquinhas e depois com a horta a gente dividiu várias vezes os chás com as outras crianças da Escola, trabalhando a Generosidade. Nesse ano (2019) a horta de chás tomou um espaço maior e integrou toda a Escola pra fazer uma horta maior. A sementinha começou aqui na Educação Infantil e se expandiu para o resto da Escola. Esse ano, nós fizemos a horta de chás com a ajuda de todas as turmas.

Ao analisarmos o projeto da “Horta da Generosidade” verificamos que ele contempla elementos que concretizam a ideia da integração curricular na Escola. Inicialmente o projeto surgiu a partir do interesse dos educandos da Educação Infantil em chás e, por essa razão, decidiram juntos que seria interessante realizar um projeto com a turma para conhecer melhor e provar os chás de outras plantas. A Professora relatou que os alunos participaram de todas as etapas de construção da Horta, desde a ideia inicial, preparo da terra, plantio, cuidado e colheita das plantas, até o consumo e partilha dos chás com os amigos e colegas de outras turmas. A professora em sua fala indica que durante o desenvolvimento do projeto as crianças puderam dividir várias vezes os chás com as outras crianças da Escola. Dessa forma, entendemos que o projeto funcionou como uma oportunidade para que as crianças pudessem cultivar a generosidade, que representa o valor humano da turma da Educação Infantil no

percurso escolar. O projeto foi expandido para a Escola no ano seguinte, o que além de oportunizar a integração entre as turmas de crianças de idades diferentes, também possibilitou o trabalho colaborativo entre as professoras de cada uma das turmas ao desenvolverem um projeto em comum.

A Professora Primavera nos contou um pouco sobre o “Projeto do Pomar”, desenvolvido na Escola em 2018, com todas as turmas.

*(Professora Primavera)* O “Projeto do Pomar” foi o que mais me tocou, talvez por ter acontecido no primeiro ano que eu trabalhei no Ensino Fundamental. Na época, na escola nós falávamos de integração, eu ficava pensando será que eu vou conseguir realizar essa integração com as crianças. Por isso, o Projeto do Pomar foi muito significativo. Surgiu, no início, a partir da necessidade de frutas. Nós pedíamos para os pais trazerem frutas para a escola, para ajudar e para termos suco natural na merenda. Percebemos essa necessidade e pensamos vamos fazer um projeto, vamos plantar frutas e surgiu meio que das crianças mesmo e foi muito bom. As crianças escolheram as frutas, as mudas, foi demais. Foram muitos processos, muitas etapas. Eu consegui trabalhar com eles em sala, com probleminhas de matemática, da quantidade de mudas, nós criamos um poema, trabalhando rimas e tempos verbais, passado, presente e futuro. Foi muita coisa. Deu para integrar muitas coisas ao projeto. Para as crianças também, vivenciarem aquilo foi muito bom. Esse Projeto do Pomar foi de toda a Escola. A união da escola toda. Acho que por isso foi tão significativo, porque não foi só da turma, beneficiou todo mundo.

De acordo com o relato da Professora Primavera, o “Projeto do Pomar” também agregou muitos elementos que concretizaram as ideias da interação curricular na Escola. O projeto surgiu com o objetivo de solucionar um problema identificado pelos educandos no cotidiano escolar. Eles verificaram a falta de frutas para fazer o suco da merenda. Com isso foi pensado que uma solução para o problema seria plantar árvores frutíferas, para que no futuro esse problema não mais existisse na Escola, mesmo cientes de que muito provavelmente os educandos que plantariam as árvores não colheriam diretamente os frutos da sua dedicação, evidenciando assim uma atividade em benefício do coletivo e a oportunidade de cultivar os valores positivos da dedicação, da paciência, da generosidade e da sabedoria. A integração do/no meio físico-social envolvente esteve presente, assim como no primeiro projeto, em agregar elementos do meio natural, do contato com a terra e com a natureza, bem como os conhecimentos de agricultura, principal atividade dos moradores da comunidade do entorno da Escola, vinculados à Agroecologia. Os educandos também participaram de todas as etapas de desenvolvimento do projeto e, nesse caso, a Professora Primavera evidenciou que, pelo projeto ela conseguiu realizar com os educandos a integração dos conteúdos das diferentes disciplinas com “probleminhas de matemática” relacionando a quantidade de mudas plantadas no pomar, com a criação de poemas e estudo das rimas e

também trabalhando tempos verbais. O projeto foi desenvolvido com a união de todos da Escola e beneficiou a todos. Essas foram as razões que o tornaram tão significativo para a Professora Primavera. Nesse momento, é revelada a integração das professoras e da Escola em torno de um projeto comum.

A Professora Orquídea relatou sobre o projeto do “Jornal do Sítio”, desenvolvido em 2017 com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

*(Professora Orquídea)* Em 2017, eu vinha de manhã para a Escola e ficava com alguns alunos no reforço escolar. Conversando com eles surgiu a ideia de criar um jornal da escola, acho que foi dentro de uma aula de alguma professora, não me lembro agora. Eles tinham um professor para cada matéria na época. Eu me lembro de conversar com eles e sugerir que talvez eles pudessem fazer um jornal aqui da Escola. Joguei a semente e lancei a ideia e fui anotando as ideias que foram surgindo do que eles gostariam de fazer. Foi um projeto muito bom. Todo mundo se empenhou. Porque eram adolescentes e a questão da tecnologia era muito forte. Eles queriam trazer o celular para a Escola, porque o uso era proibido. Então quando eu vinha pra cá todos queriam ir fazer a reportagem do jornal. Eu acho que foi muito legal porque movimentou a Escola toda. Os alunos fizeram entrevistas com os funcionários da escola e com os professores. Eles filmaram e fotografaram. Eles se colocaram a frente do projeto e eu estava ali mediando e pedindo o apoio dos nossos professores em termos de digitação e de edição dos materiais. Na época, tinha outra pessoa por trás disso, ajudando, que era um pai de um dos alunos aqui da Escola, que ajudou na impressão dos jornais. O jornal também passou na mão da vice-diretora que é fonoaudióloga e que fez a revisão do português. Outra coisa positiva era que eles se empenhavam em vender o jornalzinho para arrecadar dinheiro para a Escola. Eu tenho lá em casa tudo guardado.

O projeto do “Jornal do Sítio”, desenvolvido em 2017, nos mostra que mesmo anterior à elaboração e socialização do segundo Projeto Político-Pedagógico na Escola, já existia um movimento para se trabalhar de forma colaborativa e valorizando o interesse e a autonomia dos educandos, ao desenvolver atividades e projetos. Nesse projeto, também verificamos a participação das famílias dos educandos, o que nos mostra a intenção de integrar também as famílias nas atividades.

Um projeto bastante relevante desenvolvido na Escola nos anos de 2018 e 2019 foi o projeto da “Festa da Colheita”. Todas as professoras relataram um pouco sobre esse projeto em que podemos perceber a presença de muitos elementos que caracterizam a integração curricular construída na Escola.

*(Professora Rosa)* A Festa da Colheita nós fazemos há dois anos e é um projeto da escola toda. Cada turma fica com um tema. Ano passado a gente ficou com a banana e com mandioca. Cada turma ficou com um alimento e nós trabalhamos isso em sala. Esse ano nós trabalhamos com coisas do bairro e nossa turma ficou com o leite. Trabalhamos de onde vem o leite e as receitas que fazemos com leite. Tem um dia em que os pais são convidados, toda a comunidade, para participar e nós apresentamos o trabalho que é

realizado nas salas pra comunidade e para os pais. As crianças explicam o que foi feito na sala durante um determinado tempo sobre o tema trabalhado, no final, sempre finalizamos com a partilha de comidas feitas com os alimentos que nós estudamos. É uma festa muito bonita, nos dois anos que já fizemos nós ficamos bem felizes em fazer a festa.

*(Professora Girassol)* A Festa na Colheita surgiu por causa da Festa Junina e da quadrilha. A quadrilha estava sendo meio polêmica porque tinham crianças que não gostavam e tinham pais que não queriam que os filhos participassem por causa da religião. Então, a equipe pensou em uma festa diferente. A Festa da Colheita do ano passado a gente trabalhou com alimentos que eram colhidos nessa época do ano. Cada sala ficou com um alimento. Eu fiquei com o café. Nós trabalhamos: o café, o milho, o amendoim, a banana, a mandioca e outros. Eu trabalhei com o café, porque eu adoro. No café eu trabalhei: alfabetização, cuidado com o café, os alimentos que a gente faz com o café, as doenças que o café ajuda a prevenir, artesanato com café, como o café vai parar na xícara, quem que faz todo esse processo e a valorização do trabalhador da roça que cultiva o alimento. Esse ano a festa foi mais legal ainda, porque focou nas coisas que a gente tem aqui na comunidade, no bairro. Valorizou a olaria, as moças que fazem a cesta de palha de milho e, nesse mesmo sentido, a gente integrou os conteúdos e valorizou coisas que estão ficando meio perdidas. Valorizar desde a pessoa que plantou a mudinha ou o grãozinho é muito bonito e eu acho que isso está sendo muito perdido pelas crianças que não tem contato com a natureza, que não tem contato com isso.

*(Professora Margarida)* Na Festa da Colheita foi escolhido um tema pra cada turma e minha turma ficou com “a História da Escola”. Nós contamos um pouquinho de tudo o que tinha aqui dentro. A gente trabalhou o processo da horta e o que acontece na sala de aula. Nós integramos muitos conteúdos do livro. Um dos agricultores da Escola ajudou bastante a desenvolver o nosso tema. Ele conversou com as crianças sobre o trabalho que ele realizava aqui na Escola. Também falamos das abelhas e do processo de produção do mel, que deu origem ao projeto do “Néctar do Bem”, o mel produzido aqui na Escola. Trabalhamos muito a conscientização com tudo e com todos. Fomos trabalhando através de textos e de interpretação. Fomos construindo uma coisa gigante. Nós estudamos a horta, os produtos da horta e tudo o que tínhamos aqui na Escola. Mandioca e feijão. Trabalhamos a cultura, a culinária dos alimentos que os alunos colhiam aqui na horta. A turma da Professora Orquídea ficou com a “História do Bairro”, a história de vida das pessoas da comunidade e como elas ganham a vida aqui no bairro. Uns trabalham na olaria e outros na agricultura. A turma da Professora Primavera ficou com o milho e tratou do artesanato com a palha. Nós tentamos valorizar a forma de vida no campo. O trabalho no campo e sua importância. No sentido de valorizar tudo o que a gente tem aqui na comunidade. Nesse tempo, a gente conseguiu trabalhar todo o conteúdo. Eu não vou conseguir especificar agora, mas as coisas iam se encaixando perfeitamente. Só foi eu dar espaço e me abrir pra isso. Foi natural.

*(Professora Primavera)* A Festa da Colheita que aconteceu esse ano, a gente trabalhou muita coisa. A minha turma, do 4º e 5º ano, ficou com o milho. Nós trabalhamos desde os valores até os outros conteúdos. A gente relacionou o milho, o desenho do milho na espiga com a *Mandala* da escola, relacionando os valores da *Mandala*. Cada aluno teve o sorteio de um valor, porque na *Mandala* da Escola tem dez valores e na sala tinham dez alunos.

Então, a gente fez um sorteio e cada aluno desenvolveu um texto, escreveu sobre aquele valor, trabalhando o português. Trabalhamos com os grãos de milho e quantidade de milho na matemática. Culinária, a gente fez oficinas com as crianças com o milho. Em geografia, a gente trabalhou a produção de milho. Foi um projeto muito bom. Tanto é que a palha do milho, que nós trabalhamos em sala, nós confeccionamos um artesanato assim como os pais dos alunos daqui da comunidade que tem esse hábito, essa cultura, de confeccionar cestinhas de palha de milho. No dia da Festa da Colheita, um dos meus alunos junto com o seu pai, que prega “quadrinhos” e monta as cestinhas, e junto com as mães das minhas alunas fazem a cesta com a palha, mostraram para os outros pais como era feita a montagem das cestas. O aluno auxiliando e ajudando o pai. As mães vieram e fizeram a cesta. Até eu, que também sou daqui do bairro, tenho essa cultura de fazer as cestas de palha. Eles vivenciaram novas experiências. Os alunos ensinaram outros pais. Os pais ficaram curiosos, porque eles já tinham visto, mas nunca tinham feito as cestas. As crianças explicaram também sobre os outros trabalhos que eles fizeram e sobre as suas pesquisas sobre o milho. Foi uma festa integrada mesmo, juntou tudo: os conteúdos, as famílias, os professores e os alunos. Foi um projeto muito bom, muito rico.

*(Professora Orquídea)* Nós tivemos agora (2019) a segunda Festa da Colheita e ela aconteceu com a participação de todos da escola. Cada professor trabalhou com os seus alunos uma semente e a gente escolheu esse ano para a minha turma, o 2º ano, o feijão. Teve a integração no português com a história do “João e o Pé de feijão”, os alunos reescreveram essa história sendo que no final tinha uma questão dos valores positivos inserindo o valor da dedicação de cultivar o feijão. Trabalhamos também a questão das olarias e da bioconstrução. Foi muito rico, em história nos trabalhamos. As crianças construíram uma maquete, com diversos tipos de construções: palafitas, casa de pau a pique e as casas de alvenaria. As crianças fizeram a acolhida dos visitantes no dia da festa, porque cada sala teve sua tenda. A nossa tenda era na casinha de pau a pique aqui da escola, a Oca, então a nossa exposição foi feita ali. Explicamos toda a integração que foi feita na sala, a leitura, a interpretação do texto, desenvolvimento da escrita, habilidades artísticas, ciências, geografia, história e integramos os valores, que são fundamentais para o crescimento humano. As crianças explicaram suas pesquisas e tiveram pais e mães que choravam ao ver as explicações dos alunos. O gosto que eles tiveram de apresentar e falar “esse trabalho é nosso”, “nós que fizemos dessa forma”. Mostrando os desenhos. Nós fizemos um livro em forma de varal de cordel. Os pais dos alunos fizeram comidas com feijão: feijão tropeiro e feijoada para as famílias degustarem quando fossem visitar a tenda do 2º ano. Depois nós saímos da nossa tenda e íamos à tenda da Professora Margarida, da Professora Girassol, enfim, foi muito rico. Cada tenda tinha um conhecimento diferente, um aprendizado diferente. Era uma forma da gente aprender com prazer e com alegria, porque além de ser um trabalho realizado com cada um de nós, era um trabalho com muito amor envolvido. É o que eu falo, o amor é tudo na vida. Quando você se dedica o resultado é outro.

De acordo com os relatos das professoras, nós pudemos verificar que a grande motivação para realização da “Festa da Colheita” estava em valorizar os trabalhadores e a cultura do campo, as principais sementes cultivadas na região e na Escola, a agricultura e

outras atividades tradicionais desenvolvidas pelos moradores da comunidade do entorno da Escola. Esses elementos evidenciam o interesse em realizar a integração do/no meio físico-social. Com base nos relatos, também foi evidenciado a colaboração existente entre toda a comunidade escolar e as famílias, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento do projeto. A integração dos conteúdos das disciplinas foi sendo desenvolvida ao longo da construção dos projetos, guiados pelos grandes temas que foram escolhidos para cada turma e o projeto promoveu a integração de saberes provenientes de outras fontes, como o saber tradicional do artesanato com a palha do milho dos pais dos educandos e moradores da comunidade do entorno e o saber experiencial dos agricultores da Escola, que foi compartilhado com os educandos em entrevistas por esses realizadas. Segundo a Professora Primavera, nesse projeto foram integrados “os conteúdos, as famílias, os professores e os alunos”.

Diante dos relatos das professoras e da Diretora da Escola, nós verificamos que nesse processo de transição das ideias da integração curricular para a realização desta nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, foi de suma importância esses tempos coletivos diários de planejamento e de trocas entre os integrantes da equipe da Escola.

Segundo Alonso (1998), a tradução prática de uma proposta educativa integrada é construída por meio da organização de *atividades integradoras* em que conteúdos e habilidades são desenvolvidos de forma interligada e situados nos contextos experienciais das crianças, a fim de permitir uma visão mais integrada e complexa da realidade e possibilitar uma formação pessoal e social mais integral, significativa, crítica e funcional aos educandos. Nos projetos integradores desenvolvidos, o que verificamos foi a busca de integrar os conteúdos das diferentes disciplinas com as vivências dos educandos no meio natural e rural em que a Escola estava inserida, levando em conta os interesses destes, na elaboração e desenvolvimento de atividades e projetos integradores. Esses projetos eram construídos a partir do trabalho colaborativo entre as professoras e os demais funcionários da Escola (como a Diretora, os agricultores e a cozinheira) e, também, com os educandos, objetivando a construção de conhecimentos mais significativos, que permitissem uma formação mais ampla e integrada aos educandos.

#### **4. DESAFIOS E CONQUISTAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Como já verificamos anteriormente, após a elaboração e socialização do segundo Projeto Político-Pedagógico da Escola (2017), cujas ideias da integração curricular estavam mais presentes, os planejamentos e os trabalhos que antes eram realizados em sua maioria de forma individual passaram a ser realizados de forma colaborativa, sobretudo, nos tempos coletivos diários. Dentre os relatos das professoras sobre esse processo de transição pudemos verificar algumas dificuldades iniciais e todas relataram que esses momentos de reunião de planejamento coletivo da equipe foram fundamentais para a construção e concretização da integração curricular nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

*(Professora Rosa)* Quando a gente começou a falar de integração, de juntar, foi muito difícil, porque a gente trabalhava os conteúdos separados. Então pra gente pensar em como a gente iria unir os conteúdos de português, matemática, geografia, história numa coisa só era difícil, porque a gente aprendeu separado. A gente quando estudava a gente aprendia tudo separado. Fomos trabalhando aos poucos. Não foi de uma hora pra outra. Tivemos que começar a pensar sobre isso. Então, começamos aos poucos. Foi assim: “eu consegui integrar português com geografia junto com a generosidade”. Então eu já consegui integrar três conteúdos. A gente compartilhava na reunião: “hoje eu fiz uma aula assim”; “consegui integrar matemática, português e história”. Depois foi ficando mais natural, mas foi preciso falar a respeito pra conseguir fazer com mais facilidade. Quando você vai compartilhando e alguém te diz “ah você pode fazer assim que dá pra trabalhar tal conteúdo também” e entra a professora de agroecologia “no meu conteúdo da pra colocar isso aqui”. Antes a gente não tinha as reuniões diárias, se eu não me engano, antes era uma vez por semana no máximo. E antes as questões que eram trazidas para as reuniões eram mais sobre os problemas do que para discutir alguma coisa. Depois quando a gente começou a trabalhar a integração, as reuniões diárias ficaram mais por conta de discutir “como a gente ia fazer isso”. Isso me ajudou bastante nesse processo, porque através da conversa com outra professora, foram surgindo novas ideias. A professora de agroecologia me ajudou muito na integração, porque a gente ficava conversando por WhatsApp discutindo o que íamos fazer juntas. Então eu acho que esse processo de união da equipe fez toda a diferença, porque se fosse para eu trabalhar sozinha ia ser muito mais difícil. Quando você fala para alguém essa pessoa dá outra ideia, outra opinião, isso contribui. A gente, graças a Deus, tem uma equipe muito boa, muito unida e isso ajudou muito.

O relato da Professora Rosa revela que, a princípio, quando se discutiu a ideia da integração na Escola foi muito difícil para ela entender como isso se realizaria de fato na prática e que foi por meio da união e das conversas com as outras professoras que ela conseguiu realizar a integração dos conteúdos e dos valores nas práticas pedagógicas. A Professora Girassol também relatou a importância da união e da colaboração entre as professoras para a realização da integração e dos tempos dedicados a reuniões de equipe, onde eram realizados os planejamentos coletivos, os momentos de interiorização e reflexão pessoal e profissional e outras conversas relacionadas à administração da Escola. Outro elemento

importante para a Professora Girassol para o desenvolvimento da integração foi o ambiente natural da Escola, o contato com a natureza, por ter ajudado a ela e aos educandos a desenvolverem uma visão mais sistêmica dos processos naturais, sentindo-se parte destes.

*(Professora Girassol)* A integração dos conteúdos no começo pra mim foi muito difícil, eu não conseguia, pegar uma coisa e juntar na outra e com essa união e essa colaboração, hoje eu consigo até sem perceber integrar os conteúdos. A gente aprende aqui que tudo está conectado, que a gente faz parte de tudo, que não tem ninguém melhor do que ninguém e que a gente aprende com a natureza. Eu aprendi que, é claro que eu posso trabalhar de forma separada se eu quiser, mas que é muito mais fácil se eu integrar os conteúdos, se eu conseguir. A gente chegou nesse ponto até hoje, através de muitas e muitas e muitas reuniões de planejamento. Eu acho que nesse processo do desenvolvimento da integração o lugar, o ambiente natural da escola, foi fundamental. O contato com a natureza que as crianças têm aqui e que eu comecei a ter, me sentindo parte disso tudo. Foi aqui que eu comecei a entender isso. Além disso, têm também as reuniões, o principal foram as reuniões de planejamento, porque se não fossem elas, eu não ia conseguir entender. Nas reuniões, eu chegava com meu plano de aula que eu tinha feito em casa e ali em cada conteúdo a gente debatia sobre o que eu podia trabalhar ai. Nessas reuniões acontecem desabafos, conversamos um pouco sobre a situação do fechamento da escola, conversamos sobre os alunos tentando encontrar uma solução para alguns problemas deles, conversamos também sobre a gente, como a gente pode estar melhorando alguma coisa no nosso trabalho. Acontece também o momento da Ecologia Interior com as professoras. Esses momentos são voltados para a interiorização. Olhar para dentro. É o momento que a gente tem pra gente. Para olhar para a gente. Pra refletir sobre a gente. Se eu estou sendo a mudança positiva que as crianças precisam e que o mundo precisa. São reflexões muito bonitas.

A Professora Margarida também relatou dificuldades em compreender e realizar a integração dos conteúdos das disciplinas e dos valores a princípio, mas que essas dificuldades foram fundamentais para que ela saísse do comodismo e fosse desafiada a buscar algo a mais para desenvolver um trabalho melhor. A Professora Margarida também evidenciou a importância dos momentos diários de reunião e do trabalho colaborativo entre as professoras para a superação dessas dificuldades iniciais e para o fortalecimento da união e da confiança entre as professoras, bem como a importância do espaço natural da Escola, o contato com a natureza, para a construção de uma visão mais sistêmica da realidade e a valorização e a abertura existentes entre os membros da equipe escolar para ouvir o saber do outro. Assim como já relatado anteriormente pela Professora Orquídea, ela também trouxe lembranças de quando ela iniciou o seu trabalho na Escola, onde existia um clima de competição, disputa e desunião entre as professoras, o que refletia na separação dos educandos também.

*(Professora Margarida)* Ano passado (2018), acho que foi ano passado que começou a integração aqui. Pra mim, tinha muita dificuldade de entender o que era o trimestre da comunicação, o trimestre da investigação e o trimestre da descoberta. (...) Eu estava bem confusa em relação a tudo. Mas sinto

também que foi preciso acontecer. Porque a partir do momento que a gente acomoda, as coisas não melhoram. A gente precisa se sentir desafiada para pode melhorar alguma coisa. Esse momento de confusão foi necessário pra hoje estar tudo mais claro pra mim. Foi a partir desse momento que eu quis buscar mais ou tentar outro caminho e foi bom.

*(Professora Margarida)* Eu acho que o que vem acontecendo é fundamental e que nunca aconteceu antes, uma reunião antes de iniciar as aulas, onde a gente pode conversar, pode trazer um problema para todo mundo tentar resolver junto, pode trabalhar junto. Isso é fundamental. Isso é uma coisa que não tinha antes quando eu iniciei aqui. Eu me sentia totalmente perdida. Eu vejo que tem diferença de um ano para o outro porque a gente conseguiu confiar mais um no outro, ser amigo, e isso é coisa que não tinha aqui. Antes o que tinha era uma disputa, quando eu entrei. Não que eu sentia que eu tinha que disputar, mas eu sentia que eu tinha que mostrar um trabalho melhor do que o da outra pessoa. Hoje em dia eu não vejo isso. Hoje eu vejo que o que eu tenho de melhor, vai juntar com o que a outra pessoa tem de melhor e assim a gente vai fazer o melhor juntas. As pessoas que não acreditavam no projeto escolar e que não pensavam assim, não estão mais aqui hoje. Isso já facilita muito. A confiança de um para o outro; de saber que ela não vai me julgar e nem me deixar sozinha. Antes os meus alunos, não podiam se misturar com os alunos do outro professor, porque ele dizia que um influenciava o outro. A ideia da Escola sempre foi incluir, mas não acontecia isso. Quem trabalhava aqui, acabava excluindo o colega e assim as crianças iam tendo isso como exemplo. Hoje eu vejo que é diferente.

*(Professora Margarida)* Tudo o que a gente vivencia aqui. O contato com a natureza é um suporte muito grande. A gente começa a entender. A gente vem planta, cuida e percebe que assim a chance da gente colher alguma coisa é muito maior do que quando a gente não tem dedicação. Se a gente se dedica aquilo, a gente vai colher coisas boas. Acho que o suporte é isso, tudo o que a gente tem em volta. Além do espaço natural, eu acho que a equipe ajuda muito. Eu acho que a gente dá espaço pro outro compartilhar aquilo que ele sabe e aquilo que ele tem de bom. Por exemplo, quando eu fiz com os agricultores responsáveis pela horta e pela manutenção da escola a entrevista para a Festa da Colheita, eu vi que o que eles podiam oferecer pra mim e para as crianças foi muito maior que se eu ficasse só presa na sala. Eu acho que eles contribuíram muito. E na visão de outras pessoas que não trabalham aqui, em outras escolas, eles não iriam servir pra nada. A gente dá espaço. Aqui eu também sinto segurança em falar que eu não sei, de procurar ajuda, ao invés de ficar com vergonha e pensar “não acredito que eu não estou sabendo isso”; “eu tenho que saber isso”. Quero que me ajudem e a equipe é assim. A equipe como um todo.

A Professora Primavera ressaltou que a liberdade que ela tinha de criar e buscar fazer aquilo que ela acreditava na Escola foi fundamental para realizar a integração, bem como a união da equipe, que para ela já é uma forma de integração, e os momentos de interiorização e reflexão existentes durante os momentos de Ecologia Interior, realizados pela Diretora com as professoras, uma vez por semana, no horário das reuniões.

*(Professora Primavera)* Eu acho que nesse processo de fazer acontecer a integração a escola me ajudou me dando liberdade, porque aqui eu sempre

tive liberdade para buscar fazer aquilo que eu pensava. Nunca tive barreiras. Além disso, tem a questão da união da equipe, de um estar ajudando o outro. Isso pra mim é uma conexão, é uma integração. A diretora também trabalha muito com a gente a questão dos valores nos encontros da Ecologia Interior. Porque se ela trabalha com a gente e nós estamos buscando trabalhar com a gente mesmo, a gente vai conseguir trabalhar com os alunos. “Como eu vou conseguir trabalhar algo com os alunos aquilo que eu mesmo não pratico?” É o exemplo. Então, se a diretora trabalha com os professores, através dos valores, faz a gente pensar e refletir sobre as nossas ações, sobre aquilo que a gente faz pelo outro, a relação mesmo entre família, entre marido, isso faz a gente pensar muito, refletir. Então, se a gente busca estar melhorando a si mesmo, a gente vai poder ajudar de alguma forma aquele aluno que talvez esteja precisando de alguma conversa, de atenção ou carinho, isso vai ajudar muito. Para isso a diretora desenvolve a Ecologia Interior com a gente através de meditações, faz momentos para que possamos expressar as emoções e conversar. Talvez a gente chegue para trabalhar e não esteja se sentindo muito bem e se nós temos um apoio para gente se expressar, pra gente conversar, isso vai ajudar no processo lá com as crianças.

A Diretora, no momento da nossa entrevista, afirmou que a integração acontecia na Escola, mas que essa poderia acontecer de forma muito melhor, evidenciando que tudo se trata de um processo de construção e de amadurecimento dos membros da equipe escolar. As principais dificuldades para a realização da integração, segundo a Diretora da Escola, se deram pela fragilidade da formação profissional das professoras e pelo mau aproveitamento dos tempos diários de reuniões de equipe. Por essa razão, ela salientou que, embora a Escola já tenha oportunizado alguns cursos para formação continuada das professoras que não deram muito certo, se a Escola não estivesse encerrando suas atividades em 2019, haveria investimento em formação continuada para as professoras com o objetivo de fortalecer esse “hábito do estudo”.

*(Diretora)* Hoje (a integração) acontece, mas eu acredito que possa acontecer de uma forma muito melhor. Mas eu acho que isso também tem muito a ver com a formação profissional das pessoas e também com o aproveitamento diferente do tempo que nós temos juntos. Acho que é o principal, porque se a gente conseguisse aproveitar melhor o tempo que a gente tem junto, o debate em cima do como fazer seria muito mais enriquecedor. Mas ao mesmo tempo, eu acho que é como se você tivesse afinando um instrumento de corda, você precisa saber o ponto certo para a corda não arrebentar e o ponto certo para não ficar desafinado e solto demais, eu acho que o caminho seria conseguir afinar o instrumento certinho. Porque eu também não consigo me ver numa posição de algo muito autoritário, já tive muito, mas hoje eu não acredito mais nisso e nem gostaria de trabalhar dessa forma, então hoje seria muito mais um amadurecimento da equipe mesmo. O que eu vejo, a enorme dificuldade que existe, não sei se eu deveria falar dessa forma, mas é a forma que eu vejo: uma pessoa que tem o hábito do estudo e o hábito de se rever no sentido de aprendizagem diário, pra ela é mais fácil. O que eu vejo é que a gente tem uma equipe muito frágil nesse sentido. Não são pessoas de ler muito, de pensar, dedicar um tempo para pensar no planejamento de forma

profunda, mas isso não é uma coisa que tem uma culpa individual é a formação das pessoas, isso desde a Educação Infantil que não criou esse hábito de estudo. Então esse é um grande desafio assim: “como você faz uma pessoa que não está habituada a isso, sentir prazer sem que isso seja uma obrigação?”.

*(Diretora)* Então, a gente fez algumas tentativas de incentivar o estudo que foram um pouco frustradas. Teve a tentativa daquele curso em parceria com a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) que na verdade foi um primeiro movimento para que as professoras tivessem uma espécie de formação continuada, capacitação, mas foi muito difícil, porque as pessoas não se dedicavam o suficiente para que o negócio realmente fizesse sentido. Eu penso que hoje, se a gente não tivesse encerrando, uma coisa muito importante que a gente faria a partir do ano que vem seria isso, promover cursos e capacitações pra própria equipe, como forma de incentivar isso. Porque eu acho que para você ter uma pedagogia que trabalhe com as coisas de forma integrada, com o conteúdo curricular de forma integrada, você precisa ter pessoas que consigam observar as coisas sobre diversos aspectos. Isso é o número um. Os professores precisam estar preparados pra isso e os alunos precisam estar suficientemente abertos pra aceitar que isso é possível. (...) Mas eu acho que o elemento principal para trabalhar dessa forma é a equipe, porque eu acho que a gente só consegue trabalhar bem, porque a gente trabalha uma educação através do afeto. E esse afeto só existe porque a equipe é forte nesse sentido. Essa coisa do afeto é uma coisa importante, de você ouvir o aluno como um ser especial e único e não ser uma coisa de massa, não esperar que todo mundo se comporte da mesma forma.

De acordo com as falas das professoras e da Diretora da Escola, podemos verificar que após a apresentação da ideia da integração curricular, todas elas relataram que a princípio tiveram dificuldades para compreender como realizar essa integração. Nesse ponto, todas atribuíram, sobretudo, às reuniões pedagógicas diárias, a condição fundamental para que pudessem construir as atividades e projetos integradores. O diálogo e o trabalho colaborativo também foram elementos importantes, que segundo elas, fortaleceram a confiança e a união da equipe que foram grandes conquistas do processo de construção da integração curricular na Escola, visto que em outros momentos a comunidade escolar vivenciou um ambiente de competição, desunião e ciúmes.

A importância da introdução e da valorização do trabalho colaborativo nas escolas para a realização de uma proposta educativa integradora também foi identificada na pesquisa realizada por Alonso (1998). Segundo a autora, o trabalho colaborativo trouxe vantagens: ao desenvolvimento organizacional das instituições, a clarificação do projeto educativo/curricular, ao desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, afetando, em última instância, a qualidade da educação proporcionada aos educandos (ALONSO, 1998, p. 530). O mesmo pode ser identificado no contexto escolar que investigamos.

Outro elemento considerado importante, nesse processo de superação das dificuldades iniciais para as professoras, foi o espaço natural da Escola. Segundo o relato das mesmas, o espaço natural foi fundamental tanto para construir uma visão mais sistêmica e integrada da realidade, o que as auxiliou no processo de construção de sentidos e significados da integração curricular, quanto como meio para o desenvolvimento prático dos projetos e atividades integradoras.

Diante do que foi exposto, na próxima sessão discutiremos esse processo de construção de sentidos e significados da integração curricular, por compreendermos, com base em nossas análises, que este foi fundamental para que a integração deixasse de ser apenas uma ideia e passasse a fazer parte das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar.

## **5. CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Nas sessões anteriores apresentamos os relatos das professoras sobre o processo de transformação das ideias sobre a integração curricular em práticas pedagógicas, as suas dificuldades e conquistas, por meio do trabalho colaborativo, para a superação das mesmas. Durante esse processo de construção da integração curricular houve, paralelamente, o processo de construção de sentidos e significados da integração pelas professoras e também pela Diretora da Escola. Nesta sessão, trataremos desse processo de construção de sentidos e significados.

Para a Diretora da Escola, os sentidos de se trabalhar de forma integrada estavam nas possibilidades de observar as coisas sob diferentes aspectos e assim oferecer oportunidades para os educandos e educadores expressarem os seus conhecimentos, engrandecerem as suas qualidades e com isso, por meio da alegria de reconhecer as suas qualidades, tivessem a força para trabalhar com as suas dificuldades.

*(Diretora)* Quando você trabalha de forma integrada, não sei se essa é a melhor palavra, quando você trabalha no processo de ensino aprendizagem de forma integrada você abre a possibilidade para o aluno e para você mesmo, que é quem está fazendo o processo acontecer, de observar as coisas sob diferentes aspectos e de dar oportunidade de cada um ser ainda melhor naquilo que ele tem de bom... de engrandecer as qualidades que cada um tem individualmente e ao mesmo tempo de fazer com que ele, através da alegria de saber que ele tem uma qualidade, poder ter força para trabalhar com as dificuldades também.

As professoras, por sua vez, ao expressarem os sentidos e significados atribuídos à integração curricular, estabeleceram uma forte conexão com a Agroecologia, no sentido do contato com a terra e das vivências na natureza, para a construção de uma visão mais

sistêmica, abrangente e integral de si mesmas, da realidade e também dos processos educativos.

*(Professora Rosa)* Aqui a gente trabalha de forma interdisciplinar, que aqui nós chamamos de integração. A gente integra os conteúdos. Então a gente tenta trabalhar vários conteúdos dentro de uma coisa só; integramos os conteúdos, a ecologia e a ecologia interior, que trabalha os valores humanos. Eu penso que as coisas já estão juntas, foi alguém que separou. O mais difícil é a gente pensar a respeito, porque depois que você começa a pensar já está tudo ali. Uma coisa já está ligada com a outra. É igual a *Mandala* da Escola. A *Mandala* tem uma pétala ligada na outra e assim são os conteúdos. Uma pétala ligada na outra. A gente vê como as coisas estão ligadas, como a natureza está ligada com a gente, como a gente está ligada aos animais e com tudo que está a nossa volta. A gente pensa no todo. A gente não pensa nas coisas separadas. A gente já pensa no contexto completo.

*(Professora Girassol)* Integrar é entender e perceber que está tudo conectado mesmo. Que partindo de uma coisa você consegue trabalhar várias coisas. Que a gente faz parte disso né. Que nós estamos integrados nisso. Então quando a gente trabalha uma coisa integrada, parece que faz mais sentido pra os alunos. Não parece que tem uma coisa separada da outra. Eu sempre gostei muito de roça, de natureza, mas eu nunca tinha percebido e valorizado isso. Eu não conseguia ver como se eu fizesse parte da natureza. Era como se as mudanças na natureza e o clima não me influenciassem. As mudanças me influenciam. Foi só quando eu cheguei aqui na Escola que eu comecei a perceber isso e devagarinho eu fui entendendo a integração. Foi por partes. O antigo professor de agroecologia me ajudou muito, muito nesse processo. Dessa forma, a gente entendeu que faz sentido. Eu entendi que faz sentido. Porque a gente percebeu que a integração é quando um está ligado no outro e quando a gente está aqui, na casa da árvore, tudo está integrado.

*(Professora Margarida)* Vou dar um exemplo que eu gosto. Eu já ouvi também da vice-diretora quando ela ia ajudar a gente. É como se a gente colocasse todos os ingredientes no liquidificador, batesse, batesse, batesse e formasse uma massa única e a gente colocasse pra assar. Junto com todos os conteúdos, juntar o melhor da aula de ecologia e o melhor da aula de culinária e junto a gente fazer crescer. Cada um com o seu tempero e com o seu pedaço. A vice-diretora falou isso uma vez quando a gente estava com dificuldade de integrar, ela falou que é como se juntasse todos os ingredientes dentro do liquidificador, batesse e colocasse pra assar e esperar aquilo crescer. Os ingredientes são, além dos conteúdos, a sensibilidade da Professora Girassol, a sabedoria da Professora Orquídea, a confiança e isso a gente integra na reunião e leva pra sala. Vai além dos conteúdos e eu acho que as pessoas vêm antes de todas as outras coisas. Antes de integrar geografia com história vem as pessoas. Depois da reunião, querendo ou não, eu estou levando um pedacinho do que a Professora Girassol conversou comigo para dentro da minha aula. Um pedaço, da criatividade da Professora Primavera, pra juntar com um pedaço meu, pra gente poder fazer alguma coisa legal. Mais nesse sentido. Trabalhar dessa forma integrada faz mais sentido e dá mais emoção. As crianças conseguem se expressar melhor. A gente se sente bem. Os professores e as crianças se sentem bem. O sítio mostra isso pra gente, que tudo está conectado, ligado. Não tem como separar. Hoje eu consigo ver que nada está separado. Mas acho que isso vem

da relação com a natureza mesmo, em relação a tudo. E “por que não fazer isso dentro da sala?” Isso torna as coisas muito mais fáceis.

*(Professora Primavera)* Eu vejo como uma conexão de tudo, tanto é que conectamos os conteúdos que a gente trabalha. De levar os alunos a perceber que o português, a matemática, a história, que os conteúdos estão ligados, tem uma conexão ali e a hora que eles percebem isso no processo que está acontecendo, quando eles vivenciam isso, isso faz muita diferença. Tanto nas vivências na natureza como entre nós. Tudo está conectado. E a integração é isso. O ser humano, os animais, a natureza. A relação da família com os professores e com a Escola. A relação dos alunos, a relação da natureza e dos conteúdos. Tudo é uma conexão mesmo. Quando a gente está junto, está unido, a gente consegue fazer muito mais coisas e isso faz muita diferença. Eu acho que é importante trabalhar dessa forma, porque assim as crianças começam a ter um olhar diferenciado para as coisas e veem que aquilo está ligado que existe uma relação e isso ajuda em todos os sentidos: no cuidado com o outro, por exemplo. Se a gente está trabalhando um conteúdo, que está no livro, nós estamos ouvindo aquilo e aquilo é abstrato para as crianças, elas não estão conseguindo entender. Por meio dos projetos e das atividades integradoras, eles estão vivenciando aquilo e não é mais algo abstrato que você está falando só e isso faz sentido. Às vezes eles acham que você está falando sobre algo que está acontecendo lá longe, mas na hora que eles percebem que está aqui, isso faz toda diferença.

*(Professora Orquídea)* Eu começo a ver todo esse espaço que a gente tem ao redor, que são as árvores, as plantas, os pássaros, eu e você aqui agora, na casa da árvore, embaixo dessa árvore, então a integração é tudo isso pra mim. É um conjunto de todos os seres. Interagindo e se comunicando. Aprendendo junto. Transmitindo conhecimento. Você tem uma forma de ver as coisas, eu tenho outra forma e nós trocamos através do diálogo. Eu acho que na integração é muito importante o diálogo, porque senão fica impossível e também saber que tudo está interligado, tanto as árvores quanto os animais e as pessoas. A gente não tá sozinho, a gente está junto. A base da educação dos nossos pequenos é essa metodologia diferenciada voltada para os valores positivos. Eu fiquei muito tocada com essa metodologia, porque a gente vive num mundo muito complexo de desrespeito de todas as formas. Aqui, a gente, dentro desse contexto positivo de valores, vive uma transformação coletiva. Não é somente sobre mim, pensar sabe na minha mudança pessoal, enfim, mas é a mudança de todos, sabe, das crianças, principalmente, de nós, do corpo docente da escola, é transformador, é muito positivo.

Diante dos relatos das professoras e da Diretora da Escola, podemos verificar que grande parte do processo de construção dos sentidos e significados da integração curricular estava apoiado na compreensão de uma visão mais abrangente e sistêmica da realidade e no entendimento das relações de interdependência da natureza, que se deram a partir da observação e das vivências das professoras no meio natural e rural em que a Escola estava inserida, bem como por meio das práticas de Agroecologia desenvolvidas na Escola e dos momentos de interiorização e de reflexão pessoal e profissional.

Desse modo, a integração ganha significados que vão além da integração dos conteúdos das disciplinas, para abranger a integração das pessoas e do meio físico-social, proporcionando, como mencionado pela Professora Orquídea, uma transformação coletiva, permitindo a todos um aprofundamento do conhecimento de si mesmo e do mundo, concordando com a teoria de Alonso (2000; 2002) e Felício e Alonso (2016).

Como dito pela Professora Margarida, o que vemos nesse contexto escolar é que a integração das pessoas veio antes da integração dos conteúdos das disciplinas e, mais do que isso, apenas com a integração das pessoas foi possível construir uma prática pedagógica integradora. Essas ideias corroboram com o exposto no trabalho de Fazenda (2003), em que a autora afirma que as disciplinas só dialogam quando as pessoas se dispõem a isto. Para a autora, os momentos de introspecção também são fundamentais para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar por parte dos educadores, para que, assim, esses possam reconhecer aspectos do seu ser que lhes são desconhecidos e a partir disso tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar (FAZENDA, 2003).

O desenvolvimento de valores e de um olhar global, a formação mais ampla da pessoa, o pensamento crítico e o autoconhecimento, foram algumas atitudes dos sujeitos docentes que desenvolvem trabalhos interdisciplinares identificadas na pesquisa de Sommerman (2012). Essas atitudes também puderam ser percebidas nas participantes da nossa pesquisa, conforme verificado nos seus relatos.

O processo de construção dos sentidos e significados da integração curricular inspirou a construção de uma proposta de intervenção junto as professoras participantes da pesquisa. Essa proposta configurou-se como o nosso produto do Mestrado Profissional em Educação e após ser desenvolvida e analisada, teve seus resultados publicados em um artigo científico. Esse artigo está exposto no Apêndice C desta dissertação.

## **6. EVIDÊNCIAS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS DOCUMENTOS E NO COTIDIANO ESCOLAR**

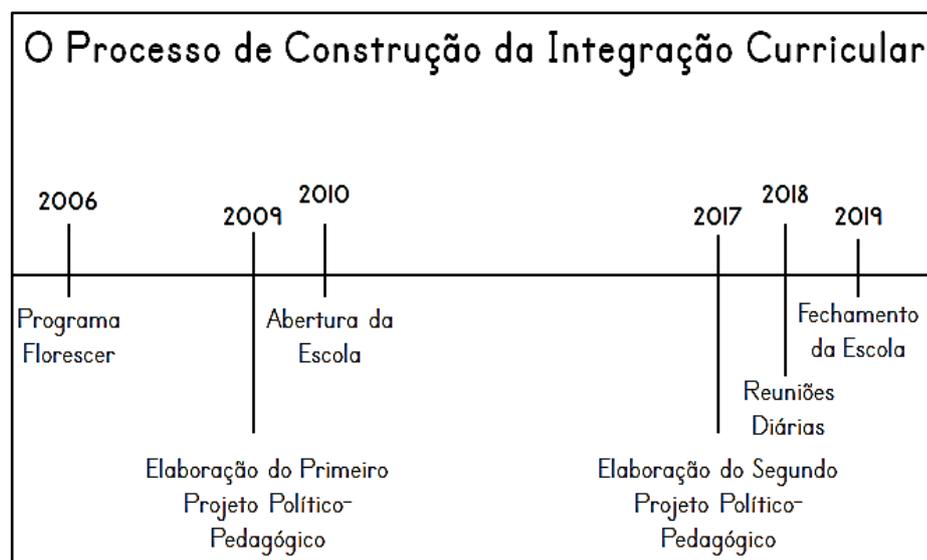
Segundo Alonso (2002), uma forma de desenvolver a integração curricular nos ambientes escolares é por meio da integração de quatro dimensões do currículo. Dessa forma, a autora propõe um Modelo de Integração Curricular (2002) em essas dimensões são integradas: (1) integração dos educandos: ao fomentar processos de corresponsabilidade, a partir da construção de um planejamento colaborativo, entre educandos e educadores, tornando os processos educativos mais democráticos; ao considerar nos processos de ensino aprendizagem os interesses, as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos; ao

valorizar a pluralidade e a diversidade dos saberes dos educandos; (2) integração dos professores e da escola: ao valorizar os tempos coletivos e o trabalho colaborativo; ao compreender que os professores são corresponsáveis no processo de (re)construção social do currículo escolar; ao fomentar processos de reflexão, investigação e colaboração entre os professores, fortalecendo a construção da profissionalidade docente; ao construir uma gestão participativa na Escola onde os processos decisórios são coletivos e, portanto, mais democráticos; (3) integração das áreas curriculares: ao romper com a lógica disciplinar do conhecimento; ao mobilizar e valorizar saberes de diversas áreas do conhecimento e experienciais na resolução de problemas ou no estudo de temas do cotidiano e questões pessoalmente e/ou socialmente relevantes para educandos e educadores; (4) integração do/no meio: ao compreender o meio envolvente local e global como fonte de temas e questões socialmente relevantes para a contextualização dos conteúdos das áreas curriculares.

A partir desse Modelo proposto por Alonso (2002), nesta sessão, faremos uma síntese das evidências da integração curricular no contexto escolar investigado. Nesse momento, vale salientar, que de acordo com as nossas análises, verificamos que as ideias e intenções para a construção de uma prática educativa integradora estiveram presentes durante toda a história da Escola e que essas ideias foram sendo amadurecidas ao longo do tempo e aos poucos foram se tornando uma realidade no cotidiano escolar.

Para melhor exemplificar esse processo de construção da integração curricular ao longo da história da Escola, na Figura 9, construímos uma Linha do Tempo, em que evidenciamos os principais momentos deste processo.

Figura 9 – Linha do Tempo do Processo de Construção da Integração Curricular na Escola.



Fonte: Da Autora (2021).

## **Integração dos educandos**

O processo de construção da integração no que diz respeito aos educandos, a partir da nossa análise, iniciou-se desde os primeiros movimentos em torno da construção do Projeto Escolar. Quando a Diretora, em entrevista, nos contou que ao se mudar para o sítio em 2006, não sabia ao certo como iniciar o Projeto e que então compreendeu que só com a chegada das crianças e a partir do entendimento dos interesses das mesmas, é que se poderia pensar nos próximos passos para o desenvolvimento do Projeto. Com o passar do tempo, por meio do desenvolvimento das atividades com as crianças no âmbito do Programa Florescer, é que o primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2009) da Escola foi elaborado.

No primeiro PPP (2009, p. 8), dentre os objetivos da proposta educativa, destacamos o anseio de construir um ambiente de relações democráticas de abertura e disponibilidade para a construção coletiva do conhecimento, onde educandos e educadores se educassem mutuamente. Esse anseio evidenciado no Projeto nos indica que, desde o princípio, a Escola tinha a intenção de construir um currículo em que o conhecimento fosse construído coletivamente, a partir da colaboração entre educandos e educadores.

Conforme dito anteriormente, ao longo do processo de desenvolvimento curricular, o projeto foi se clarificando, como dito por Gaspar e Roldão (2007), e no segundo Projeto Político-Pedagógico (2017) as ideias sobre a construção da integração curricular estavam mais presentes. Nesse segundo Projeto (2017), a integração dos alunos aparecia ao ser evidenciada a importância do trabalho a partir de projetos integradores em que:

crianças de diferentes idades teriam a oportunidade de trabalharem de forma colaborativa e desse modo proporcionar aos mesmos uma vivência do mundo como ele é (ou como deveria ser), onde pessoas com habilidades diferentes trabalham juntas e o papel de todos é igualmente importante na realização do bem comum (PPP, 2017, p. 9-10).

Outro ponto importante do segundo PPP (2017, p. 11-12) diz respeito aos projetos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em que os educandos tinham a missão de coordenar dois projetos que integrassem todas as turmas da Escola, antes de suas formaturas. Esses projetos valorizavam os interesses dos educandos e estimulavam a autonomia e o trabalho colaborativo entre os educandos e os educadores ao desenvolverem duas ações, com objetivo de gerar benefícios para toda a comunidade escolar e para a comunidade do entorno, fortalecendo a solidariedade, a consciência coletiva e a ética no seu sentido amplo, na busca do bem comum.

Nos projetos integradores desenvolvidos pelas educadoras e pelos educandos, podemos ressaltar alguns elementos que confirmaram a concretização dos anseios no que diz

respeito à integração dos educandos. Nas falas das professoras Orquídea e Margarida, elas evidenciaram que, a partir do diálogo com os estudantes, os planejamentos e as ideias dos projetos eram construídas.

*(Professora Orquídea)* Eu penso muito nos meus alunos, eu converso muito com eles e eu vejo o que cada um traz consigo. Então às vezes, meu planejamento é muito flexível. Eu posso ter planejado uma aula de português integrada com matemática ou qualquer outra matéria, mas se no momento da minha aula houver algum conflito ou se houver algum aluno que trouxe alguma coisa muito legal para o grupo, eu acolho e transformo aquilo em um planejamento assim de momento.

*(Professora Margarida)* Quando eu levo também a ideia para dentro da sala, os alunos devolvem muita coisa e a partir do que é devolvido, eu construo outras coisas. A gente vai construindo.

As professoras também relataram a importância dada aos interesses dos alunos na construção dos projetos e da participação dos mesmos, tanto na elaboração quanto no desenvolvimento destes.

*(Professora Rosa)* Então, no meu planejamento eu penso mais assim na realidade das crianças. Penso no que vai fazer mais sentido pra elas.

*(Professora Rosa)* O projeto da “Horta da Generosidade” surgiu com o interesse das crianças que adoravam tomar chá. As crianças gostavam muito de tomar chás. Nós sempre tínhamos que ir até a cozinha e o único chá que tinha era de hortelã. Nós pensamos em fazer uma horta aqui na nossa sala pra gente ter vários tipos de chás. Então começamos com o projeto. Trouxemos os pneus, as crianças ajudaram a preparar a terra, a plantar, a colocar as plaquinhas com os nomes das plantas, escrever o nome nas plaquinhas e depois com a horta a gente dividiu várias vezes os chás com as outras crianças da Escola trabalhando a Generosidade.

*(Professora Margarida)* (Sobre o Projeto do Pomar) Percebemos essa necessidade e pensamos “vamos fazer um projeto, vamos plantar frutas” e essa solução para o nosso problema meio que surgiu das crianças mesmo e foi muito bom.

*(Professora Orquídea)* (Sobre o Projeto do Jornal da Escola) Eu me lembro de conversar com eles e sugerir que talvez eles pudessem fazer um jornal aqui da escola. Joguei a semente e lancei a ideia e fui anotando as ideias que foram surgindo do que eles gostariam de fazer. (...) Então quando eu vinha pra cá todos queriam ir fazer a reportagem do jornal. Eu acho que foi muito legal porque movimentou a escola toda. Os alunos fizeram entrevistas com os funcionários da escola e com os professores. Eles filmaram e fotografaram. Eles se colocaram a frente do projeto e eu estava ali mediando e pedindo o apoio dos nossos professores em termos de digitação e de edição dos materiais.

### **Integração das professoras e da escola**

Sobre a integração das professoras e da Escola, o que verificamos por meio da nossa análise, é que o trabalho colaborativo foi fundamental para o desenvolvimento da integração curricular nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar. Para o desenvolvimento do

trabalho coletivo foi necessário realizar mudanças nos tempos das reuniões de planejamento que, ao longo desse processo de construção da integração curricular, passou de um encontro ao final da semana, para encontros diários que contemplavam uma série de atividades como: momentos de planejamento coletivo de projetos e atividades; aulas de flauta e canto; momento para discutir outras questões relacionadas à administração da Escola, como o próprio fechamento dessa, que estava bastante em voga no momento da coleta de dados, e também; os momentos da Ecologia Interior com as professoras, que se constituíam como momentos de interiorização e de reflexão acerca das qualidades/valores humanos não apenas dentro do viés pedagógico, mas também para a promoção de processos de reflexão, interiorização e autoconhecimento, no âmbito profissional e pessoal, por meio de meditações, dinâmicas, conversas e orações.

No primeiro Projeto Político-Pedagógico da Escola (2009) já se fazia menção aos processos que estariam presentes no cotidiano escolar para potencializar a integração da equipe de profissionais nos processos decisórios da Escola e a integração de uns com os outros.

(Haveria) um Conselho de Ciclo, que acontece em todo final de bimestre onde são analisadas e discutidas as competências mínimas, o desempenho escolar, as maiores dificuldades detectadas e o encaminhamento de soluções; uma Gestão Participativa; uma Comissão de Trabalhos Específicos para estudos, elaboração de projetos e solução de dificuldades; discussões e decisões coletivas em Reuniões Plenárias (PPP, 2009, p. 33-34).

(Haveria) processos que asseguravam a integração dos profissionais da escola, prezando pela ética profissional, convivência social e valorização da afetividade; gestão e gestão e comunicação horizontal e participativa; valorização do trabalho dos professores; reuniões de entrosamento por área, ciclos, turnos e disciplinas; tempo para o trabalho coletivo; atitude de troca e de respeito numa relação de igualdade no processo de ensino-aprendizagem (PPP, 2009, p. 34).

Pelos relatos das professoras que trabalharam por mais tempo na Escola, verificamos que as reuniões no início do Projeto Escolar não eram tão produtivas quanto as reuniões que se deram após a elaboração e socialização do segundo PPP (2017). Isso porque antes das ideias da integração curricular estarem mais presentes na Escola, as reuniões aconteciam com menos frequência e não eram tão harmoniosas e com objetivos claros. Os encontros que se davam diariamente, mesmo que não seguissem um plano muito bem organizado, como afirmado pela Diretora, segundo nossas análises, eram mais harmoniosas e produtivas, no que diz respeito aos planejamentos coletivos e ao fortalecimento da união, da confiança e da colaboração entre os membros da equipe da Escola, além de fundamentais para a superação

das dificuldades iniciais em realizar a integração dos diversos saberes e conhecimentos das diferentes áreas e disciplinas.

*(Professora Orquídea)* (...) Depois com a integração, nós professoras tivemos uma liberdade maior de pensar se aquilo que eu vou fazer com o meu aluno está fazendo sentido pra ele, se essa matéria está fazendo sentido pra ele, porque na verdade a gente fazia uma coisa meio mecânica. Então, acho que essa mudança é a mais importante. Fora a questão do diálogo que hoje a gente tem. Porque antes havia uma separação. Eu lembro que tinham as professoras que ficavam do lado de cá e as professoras que ficavam do outro lado da ponte. Desse lado era eu, a Professora Rosa, a Professora Girassol e a Professora Primavera na Educação Infantil e tinham as outras professoras que trabalhavam no Ensino Fundamental. A Educação Infantil era do outro lado da ponte e o Ensino Fundamental pra cá da ponte. E tinha certa ... tinha uma coisa que não era muito boa. De ciúmes. Porque de repente começou a fluir umas coisas diferentes do lado de lá e nós trazíamos para a Diretora e aquilo foi gerando um pouco de ciúmes. Foi uma coisa que pesou um pouco na época e com a integração hoje isso é uma coisa que não tem mais. Nós somos um todo. Nós somos iguais. Nós falamos a mesma língua. Nós não temos isso. Não tem mais a ponte.

De acordo com o relato das participantes, podemos afirmar que o trabalho colaborativo e o fortalecimento da união e da confiança entre os membros da comunidade escolar foram grandes conquistas ao longo do processo de construção da integração curricular.

### **Integração dos conteúdos das disciplinas curriculares**

A integração dos conteúdos das disciplinas curriculares se deu, principalmente, por meio dos projetos e atividades integradores realizadas na Escola a partir da elaboração e socialização do segundo Projeto Político-Pedagógico (2017). No primeiro PPP (2009) já estava expresso o anseio de desenvolver um trabalho interdisciplinar, utilizando o recurso da contextualização, isto é, por meio do processo de contextualização do conteúdo das diferentes disciplinas com elementos e vivências do cotidiano escolar e das relações estabelecidas com o meio físico-social da Escola. Dessa maneira, almejava-se construir um conhecimento significativo e criar pontes para articular o que se pretendia na Escola e o que se fazia, vivenciava e observava no cotidiano escolar.

Segundo manifesto no Projeto Político-Pedagógico, elaborado e socializado em 2017, a integração dos conhecimentos seria construída por meio de projetos que integrariam os conteúdos curriculares e as atividades complementares - agroecologia, flauta, canto e teatro, permeados pela vivência de valores humanos positivos da Ecologia Interior ao longo do percurso escolar e organizados em eixos de conexão trimestral.

O conteúdo curricular e as atividades complementares (agroecologia, flauta, canto, teatro, etc.) são permeadas pela vivência de valores integrada à Ecologia Interior e trabalhada de forma inter e multidisciplinar ao longo de

todo o ano letivo. Os conteúdos são organizados para desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais, enfatizando a compreensão, a interpretação, a construção e a aplicação desses conhecimentos (PPP, 2017, p.8).

O desenvolvimento e a integração dos conteúdos curriculares e extracurriculares acontece em forma de projetos desenvolvidos para que todas as turmas trabalhem integradas através dos eixos de conexão trimestral (PPP, 2017, p. 9-10).

Em nossa análise, pudemos verificar que a ideia dos eixos de conexão trimestral não foi muito apropriada pelas professoras da Escola, visto que ao relatarem sobre os projetos e atividades integradoras, essas ressaltavam, predominantemente, questões relacionadas aos conteúdos curriculares e aos valores humanos da Ecologia Interior, contextualizados a partir do cotidiano escolar e das relações com o meio físico-social envolvente, com a agroecologia e com os interesses dos educandos.

*(Professora Primavera)* (Sobre o “Projeto do Pomar”) Foram muitos processos, muitas etapas. Eu consegui trabalhar com eles em sala, com probleminhas de matemática, da quantidade de mudas, nós criamos um poema, trabalhando rimas, os tempos verbais, o passado, presente e futuro. Foi muita coisa. Deu para integrar muitas coisas ao projeto. Para as crianças também, vivenciarem aquilo foi muito bom. Esse Projeto do Pomar foi de toda a escola. A união da Escola toda.

*(Professora Girassol)* (Sobre a “oficina culinária de pizza”) Em sala nós trabalhamos a leitura e a escrita da receita da pizza, trabalhamos as medidas dos ingredientes, formação de frases sobre esse tema, o som do “s” com som de “z” de “gostosa”, porque uma das alunas falou que a pizza era “gostosa”.

O Projeto da Festa da Colheita também acrescentou outro elemento importante para a construção da integração das áreas curriculares, saberes e experiências. Com esse projeto, houve a valorização dos saberes provenientes de outras fontes, como o saber tradicional e cultural das famílias dos educandos, moradores da comunidade do entorno da Escola, sobre o artesanato realizado com a palha do milho e o saber experiencial dos agricultores da Escola.

*(Professora Primavera)* Trabalhamos com os grãos de milho e quantidade de milho na matemática. Culinária, a gente fez oficinas com as crianças com o milho. Em geografia, a gente trabalhou a produção de milho. Foi um projeto muito bom. Tanto é que a palha do milho, que nós trabalhamos em sala, nós confeccionamos um artesanato assim como os pais dos alunos daqui da comunidade que tem esse hábito, essa cultura, de confeccionar cestinhas de palha de milho. No dia da Festa da Colheita, um dos meus alunos junto com o seu pai, que prega “quadrinhos” e monta as cestinhas, e junto com as mães das minhas alunas fazem a cesta com a palha, mostraram para os outros pais como era feita a montagem das cestas. O aluno auxiliando e ajudando o pai. As mães vieram e fizeram a cesta. Até eu, que também sou daqui do bairro, tenho essa cultura de fazer as cestas de palha. Eles vivenciaram novas experiências. Os alunos ensinaram outros pais. Os pais ficaram curiosos, porque eles já tinham visto, mas nunca tinham feito as cestas.

### **Integração do/no meio envolvente**

A integração do/no meio envolvente pôde ser verificada desde os primeiros movimentos em torno da criação do Projeto, quando foi exposta a intenção de construir um projeto de educação que levasse em conta o resgate e a valorização da “história do lugar” e daquilo que “a comunidade em que a Escola estava inserida tinha de melhor”. Com isso, a Agroecologia foi escolhida para ser o elo entre a agricultura familiar, principal atividade desenvolvida pelos moradores da comunidade, e a Filosofia Budista da S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche. A Agroecologia, ao longo do processo de construção da integração curricular, foi a principal fonte de temas e projetos integradores e a grande inspiração para a construção dos sentidos e significados da integração curricular na Escola, por meio das observações e vivências na natureza.

Essa integração do/no meio envolvente também pode ser percebida ao analisarmos o perfil e a história das professoras que integravam a equipe de funcionários da Escola e verificarmos que a maioria delas são moradoras da comunidade onde o Projeto Escolar estava localizado.

A “Festa da Colheita”, esse grande projeto integrador da Escola, caracteriza também um bom exemplo para explicitar como a integração do/no meio envolvente foi desenvolvida na Escola, tendo em vista que por esse Projeto tinha-se a intenção de valorizar o trabalho e os saberes do campo, a agricultura e os agricultores e as atividades culturais tradicionais da comunidade do entorno da Escola.

Diante do que foi apresentado nesta sessão, para finalizar a nossa síntese, trazemos na Figura 10, uma Nuvem de Palavras elaborada a partir das falas das participantes, composta pelos principais elementos que caracterizavam a integração curricular na Escola para estas.

Figura 10 - Nuvem de Palavras: síntese da Integração Curricular para as participantes.



Fonte: Da Autora (2020).

Com base nas palavras das professoras e da Diretora da Escola, expressas na Nuvem de Palavras, podemos afirmar que, nesse contexto escolar, o processo de construção da integração curricular, para as participantes, foi desenvolvido a partir da união e da dedicação dos membros da comunidade escolar, por meio de um trabalho fundamentado no amor e no respeito de uns com os outros e com todas as formas de vida, envolvidos por sentimento de gratidão.

## **CONSIDERAÇÕES**

Na tentativa de tecer algumas considerações gerais do presente trabalho, inicialmente, podemos afirmar que o processo de construção da integração curricular nesse contexto escolar teve suas raízes nas primeiras ideias em torno da criação do projeto, em 2006. Nessas ideias iniciais, já havia a intenção de desenvolver um projeto de educação para a Formação Integral e para a formação de valores, que estivesse integrado ao meio físico-social em que a Escola estava inserida. Por essa razão, a Agroecologia foi escolhida como o elo entre a Filosofia Budista da S. Ema. Chagdud Tulku Rinpoche e o meio físico-social, considerando que a principal atividade desenvolvida pelos moradores da comunidade do entorno da Escola era a agricultura familiar.

Ao longo do tempo, as ideias da integração curricular foram se evidenciando e se tornando mais presentes, à medida que o projeto escolar foi se desenvolvendo diante das situações concretas de ensino. O amadurecimento da proposta educativa se deu em paralelo ao amadurecimento pessoal e profissional da equipe escolar.

Com o entendimento de que a Ecologia Interior, disciplina dedicada ao estudo e às vivências dos valores humanos inspirados na Filosofia Budista, não deveria permanecer restrita a uma disciplina, mas que deveria permear todas as atividades da Escola, foi elaborado um segundo Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2017), cuja intencionalidade de construir uma integração curricular foi apresentada com maior clareza. Com base nesse segundo PPP, a partir de 2018, foram desenvolvidas na Escola atividades e projetos integradores por meio dos quais buscou-se oportunizar experiências em que os educandos pudessem construir, em colaboração com as educadoras, um conhecimento mais significativo, que permitisse aprofundar e ampliar o conhecimento de si mesmos e do mundo.

Os projetos e atividades integradoras desenvolvidos procuravam integrar: os educandos, por meio da valorização de suas curiosidades e indagações, conhecimentos e experiências prévias; as educadoras e a Escola, por meio da valorização do trabalho colaborativo e do fortalecimento da união da equipe; os conteúdos das diferentes disciplinas

escolares e outros saberes, como os experienciais e os tradicionais de agricultores e moradores da comunidade do entorno, por meio de um trabalho interdisciplinar, para o estudo de temas e questões pessoalmente e/ou socialmente relevantes para o grupo, e; o meio físico-social envolvente, por meio do contato com a natureza, da valorização da cultura da comunidade do entorno da Escola, e, sobretudo, por meio das práticas de agroecologia.

O processo de construção da integração curricular, no caso da Escola que investigamos, foi marcado pela valorização e ampliação dos tempos coletivos de planejamento da equipe de professoras. As professoras foram enfáticas ao afirmarem a importância desses encontros diários, tanto para o planejamento das práticas educativas integradoras, quanto para o fortalecimento da união e da confiança entre os membros da equipe escolar. Nessas reuniões diárias também havia momentos dedicados à interiorização, à reflexão pessoal e profissional e às artes, sobretudo, à música. Esses momentos também foram fundamentais para o amadurecimento pessoal e profissional das professoras que, por participarem de um projeto de educação para formação integral e para a formação de valores, também estavam engajadas no seu desenvolvimento pessoal, além do profissional.

Os sentidos e significados da integração curricular na Escola estavam articulados a construção de uma visão mais ampla e sistêmica da nossa realidade interdependente, que foi construída, principalmente, por meio do contato com a natureza e por meio das vivências e experiências oportunizadas pela agroecologia e pelos momentos de interiorização.

Diante de tudo o que foi exposto, afirmamos que as ideias e ações direcionadas para a construção de uma prática pedagógica integradora é fundamentalmente contrária ao atual processo de mercantilização da educação, considerando que, conforme verificamos na presente pesquisa, a integração de um trabalho pedagógico supõe a integração das pessoas, e desse modo, são de suma importância a valorização do trabalho colaborativo e a construção de tempos e espaços na escola que permitam o diálogo, a reflexão, o compartilhamento das experiências e o planejamento de ações coletivas. Por essa razão, reiteramos, com base em nossa investigação, que se não for construído a priori um trabalho para a integração das pessoas na escola pouco consegue-se avançar na integração de um trabalho pedagógico, mesmo que se tenha um projeto escolar com uma clara intencionalidade integradora. Salientamos também que esse processo de integração das pessoas não deve ser imposto ou ordenado por gestores e/ou órgãos regulamentadores, mas que esse processo precisa se dar por meio do envolvimento e da pré-disposição profissional e pessoal dos membros da comunidade escolar.

Por fim, no estudo de caso desenvolvido, procuramos retratar essa realidade escolar de forma profunda, focalizando no processo de construção da integração curricular. Com nossas análises, procuramos revelar a complexidade das situações vivenciadas na Escola e evidenciar as relações existentes entre os componentes identificados nesse processo de construção. Estamos conscientes de que não é possível capturar a totalidade do que foi esse projeto escolar, que infelizmente teve as suas atividades escolares encerradas em 2019, mas esperamos que o presente trabalho possa trazer contribuições para as pesquisas no campo da educação básica e do currículo, bem como, inspirar outras comunidades escolares.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Luisa. **Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação** (Vol. II). 1998. Dissertação (Doutorado em Estudos da Criança: Área de Conhecimento de Currículo e Metodologia) - Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga, 1998.

\_\_\_\_\_, Luisa. Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. **Revista Território Educativo**, Porto, n. 7, p. 33-42, mai. 2000.

\_\_\_\_\_, Luisa. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projecto “PROCUR”. **Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância) – Investigação e Práticas**, Porto, p. 62-88. 2002.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_, Rubem. **A Educação dos Sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_, James. Ensinar em prol da democracia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1050 – 1080, out./dez. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. In: CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edisio Oliveira De (orgs.). *Princípios e Perspectivas da Agroecologia*. Instituto Federal do Paraná. p. 45-80, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DROLMA, Lama Shenpen. **Para Abrir o Coração: treinamento para a paz de Chagdud Tulku**. Tradução de Candida Bastos. Três Coroas: Makara, 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13. n. 1, p. 129-142. 2013.

\_\_\_\_\_, Helena Maria dos Santos; ALONSO, Luísa. A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 12-37, set./dez. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Temas Universitários. nº 10, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n. 2, p. 15-24. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Twarcs. São Paulo: Boitempo, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHIAVO, Gisela. **Rendas Cirandeiras**: encontro de educadores - tecendo experiências de aprendizagens sensíveis. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Carlos Manuel Ribeiro Da. **O ensino básico e a escola no contexto da sociedade pós-moderna**. In: FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro Da; MARIANO, André Luiz Sena (orgs.) **Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SOMMERMAN, Américo. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral**: contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 5 ed. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para acertar?** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

## APÊNDICES

### **Apêndice A: Roteiro Semiestruturado de Entrevistas Individuais (Professoras)**

Perguntas iniciais: Nome; Idade; Formação; Tempo de trabalho na escola; Para quais turmas já lecionou; Já trabalhou em outras escolas.

1. Para você, qual é a função (ou as funções) da educação? Qual a função (ou as funções) da professora?
2. Me conta um pouco sobre como é o trabalho aqui na Escola; sobre a história da Escola e sobre a Proposta Pedagógica.
3. Para você, o que é “integrar”?
4. Como é rotina de planejamento das aulas integradas?
5. O que é integrado nessas aulas?
6. Por que integrar? Como surgiu essa ideia na escola?
7. Aqui na escola, você sempre trabalhou de forma integrada? O que impulsionou essa transição?
8. Como é para você trabalhar dessa maneira?
9. Conte-me um exemplo de integração que aconteceu (ou está acontecendo) com a sua turma e na escola como um todo.
10. Para você, que elementos estão presentes na escola que auxiliam as professoras no processo de integração?
11. Em três palavras traduza a integração que acontece no Sítio Esperança.

### **Apêndice B: Roteiro Semiestruturado de Entrevista Individual (Diretora)**

Perguntas iniciais: Nome; Idade; Formação; Tempo de trabalho na escola; Função na Escola;  
Já trabalhou em outras escolas;

1. Para você, qual é a função (ou as funções) da educação? Qual a função (ou as funções) da professora?
2. Como o Projeto Florescer e a Escola iniciaram?
3. Como se deu a construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola?
4. Que tipo de formação pretende-se desenvolver através desse projeto político-pedagógico?
5. O que é integrar?
6. O que é integrado?
7. Como se dá essa integração na Escola?
8. Por que integrar?
9. Que elementos você vê como fundamentais para se trabalhar de forma integrada?
10. O que se pensou e se concretizou na Escola para que fosse possível trabalhar de forma integrada?
11. Como surgiu a ideia de trabalhar de forma integrada na Escola?
12. Que desafios têm se enfrentado? Que maiores conquistas você destaca?
13. Se você tivesse que resumir em três palavras a integração que acontece na Escola, quais palavras seriam?

## Apêndice C: Produto do Mestrado Profissional

Revista Prática Docente (RPD)  
ISSN: 2526-2149



### **SABERES E SENTIDOS DOCENTES EM EXPRESSÕES ARTÍSTICAS: REFLEXÕES COLETIVAS EM UM CONTEXTO ESCOLAR INTERDISCIPLINAR**

*TEACHING KNOWLEDGE AND SENSES IN ARTISTIC EXPRESSIONS: COLLECTIVE REFLECTIONS IN AN INTERDISCIPLINARY SCHOOL CONTEXT*

DOI: [10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1499-1511.id780](https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1499-1511.id780)

**Carollina Martins de Paiva Ribeiro**  
Mestranda em Educação (UFLA)  
[carollina.ribeiro@estudante.ufla.br](mailto:carollina.ribeiro@estudante.ufla.br)

**Jacqueline Magalhães Alves**  
Doutora em Ciências Florestais - Educação Ambiental (UFLA)  
Mestre em Educação (UNIMEP)  
Professora na Universidade Federal de Lavras (UFLA).  
[jacque@ufla.br](mailto:jacque@ufla.br)

**Resumo:** No presente estudo, buscamos mobilizar e analisar reflexões de um grupo de cinco educadoras, por meio da criação e da fruição de obras artísticas sobre a interdisciplinaridade escolar. Desse modo, construímos um espaço de criação e fruição artística com as educadoras, onde cada uma elaborou um desenho que simbolizasse para si a interdisciplinaridade escolar, seguido de compartilhamentos e diálogos sobre as obras. A pesquisa foi realizada em Outubro de 2019 e, com base nos resultados obtidos, pudemos perceber que momentos coletivos de criação de obras artísticas, estimulando a liberdade de expressão e a autonomia, podem fazer parte do processo pedagógico e de desenvolvimento profissional de educadores, promovendo reflexões e diálogos pertinentes para um consequente alargamento e aprofundamento do conhecimento de si e do mundo, referenciadas no contexto escolar que fazem parte. Ademais, compreendemos que a interdisciplinaridade, nesse contexto, está fundamentada na dialogicidade, no respeito, na união e no amor existente.  
**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Arte. Diálogo. Saberes docentes.

**Abstract:** In the present study, we seek to mobilize and analyze reflections of a group of five educators, through the creation and enjoyment of artistic works on school interdisciplinarity. Thus, we built a space of creation and artistic enjoyment with the educators, where each one elaborated a design that symbolized for itself the school interdisciplinarity, followed by sharing and dialogues about the works. The research was carried out in October 2019 and based on the results obtained, we could realize that collective moments of creation of artistic works, stimulating freedom of expression and autonomy, can be part of the pedagogical process and professional development of educators, promoting reflections and dialogues relevant to a consequent enlargement and deepening of knowledge of themselves and the world, referenced in the school context they are part of. Moreover, we understand that interdisciplinarity, in this context, is based on dialogicity, respect, unity and existing love.  
**Keywords:** Interdisciplinarity. Art. Dialogue. Teaching knowledge.



## 1 INTRODUÇÃO

Diante da complexidade dos problemas que temos enfrentado em nossa sociedade, haja vista a pandemia que estamos vivendo nesse momento, há um movimento crescente, iniciado no Brasil em meados da década de 1970, no qual estudiosos apontam uma necessidade de transformação no processo de construção e socialização do conhecimento e no processo educativo. Em oposição à excessiva especialização da Ciência e a intensa fragmentação dos saberes (JAPIASSU, 1976), alguns estudiosos defendem uma perspectiva interdisciplinar, isto é, defendem a promoção de uma articulação entre as diversas áreas do conhecimento para que possamos, enquanto sociedade, sermos capazes de, frente aos problemas sociais de cunho complexo, propor soluções que sejam cientificamente realizáveis e humanamente respeitáveis (FAZENDA, 2003).

Não há um consenso sobre o conceito de interdisciplinaridade, mas, na tentativa de conceituá-la, Sommerman (2015, p. 210) a define como uma “interação prolongada e coordenada entre disciplinas acadêmicas para o tratamento de um tema ou a resolução de um problema complexo”. Ampliando essa definição, Fazenda (2003) argumenta que a interação entre as disciplinas acadêmicas só ocorrerá na medida em que os sujeitos estiverem dispostos a dialogarem uns com os outros e a trabalharem colaborativamente em torno de um tema ou problema social complexo. Dessa forma, podemos afirmar que, o movimento interdisciplinar como categoria de ação é fundamentalmente dialógico.

No que diz respeito à finalidade da interdisciplinaridade, Lenoir (2011, p. 56) diferencia a interdisciplinaridade científica da interdisciplinaridade escolar; a primeira, teria por finalidade “a produção de novos conhecimentos e de respostas às necessidades e aos problemas sociais complexos”; a segunda, teria por finalidade “a difusão do conhecimento e a formação de atores sociais”.

Neste sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem escolar se dê por meio de uma abordagem interdisciplinar, é necessária uma interação complexa dialógica entre estudantes, professores, conteúdos e o próprio contexto educacional. É necessário que o professor seja sensível em sua prática, fazendo uso de uma didática que o aproxime dos alunos/as, possibilitando-os modificar, enriquecer e construir novas maneiras de interpretação do conhecimento (FONSECA et al, 2015).

Dessa forma, para que a interdisciplinaridade escolar aconteça, é necessária à valorização dos saberes docentes, que sejam oportunizados espaços de reflexão coletiva para que os professores possam socializar conhecimentos construídos ao longo de sua experiência



de trabalho. Corroborando com essa visão, Nóvoa (1992, p. 23) afirma que “a formação de professores deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas”. Além disso, o autor salienta a importância de dinâmicas que facilitem a “autoformação participada”, isto é, processos de formação com base na participação colegiada.

Nesse sentido, em um processo educativo interdisciplinar, é de suma importância uma formação de professores que, estimule o desenvolvimento da capacidade de refletirem sobre sua prática e de observarem as práticas de seus pares, que os motive a assumirem o trabalho colaborativo como caminho possível para mudanças em suas práticas, com o objetivo de construção de uma educação de qualidade.

De acordo com Zanella e colaboradores (2006), uma formação de professores que estimule a capacidade de reflexão pode ter, na dimensão estética, o seu foco. Visto que, a experiência de relação estética, pode ser vista como um meio onde “os sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas criações, com a realidade e com seus semelhantes/diferentes ali presentes”. Para esses autores, com as atividades criadoras, os professores podem “ressignificar seu passado e projetar-se para futuros” a partir da percepção da multiplicidade de sentidos da realidade em que vivem e do que poderiam vir a ser.

A arte como produção essencialmente coletiva, pode ser compreendida como “uma forma dos sujeitos dialogarem entre si e com o meio em que vivem” (FISCHER, 1987, p. 20). Segundo Fischer (1987, p. 20), a arte é necessária para que “homens e mulheres se tornem capazes de conhecer e mudar o mundo”, e para as/os artistas, a arte possui uma função muito maior do que simplesmente ser bela, “a obra é a representação do que o artista vive, pensa e sente, e, dessa maneira, o artista se molda em sua obra” (FISCHER, 1987, p. 20), revelando, dessa forma, o seu caráter reflexivo.

Diante disso, nesse estudo, nos propomos a investigar, por meio de um movimento formativo estético de criação e fruição artística, as reflexões de um grupo de educadoras, acerca do contexto interdisciplinar de trabalho do qual fizeram parte. Os enunciados das educadoras se deram a partir da criação e fruição de desenhos que simbolizassem, para elas, a interdisciplinaridade escolar. Nosso estudo foi realizado com um grupo de cinco educadoras que vivenciavam um determinado contexto de trabalho interdisciplinar em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), localizada na zona rural do município de Lambari, no Sul de Minas Gerais.



O presente artigo está organizado em sessões; iniciando com a apresentação do referencial teórico; seguida da descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa e de uma breve contextualização da Escola em que o trabalho foi desenvolvido. Por fim, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa, a discussão dos mesmos com base na teoria estudada e algumas considerações finais do estudo.

## 2 VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS E OS MOVIMENTOS FORMATIVOS REFLEXIVOS

Segundo Fischer (1987, p. 20), a “arte é necessária para que a humanidade se torne capaz de conhecer e mudar o mundo, mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”. Essa magia da arte, segundo Fischer (1987, p. 252), está no “processo de recriação da realidade, revelando-a como possível de ser transformada”.

Para o artista, a arte possui uma função muito maior do que simplesmente ser bela e decorativa, “a obra é a representação do que o artista vive, pensa e sente e, assim, o artista se molda em sua obra” (FISCHER, 1987, p. 20). Fischer (1987, p.51), também afirma a função social do artista como “o porta voz da sociedade” e esse possui como tarefa “expor ao seu público a significação profunda dos acontecimentos, fazendo-o compreender claramente a necessidade e as relações essenciais entre o homem e a natureza e entre o homem e a sociedade” (FISCHER, 1987, p. 51-52).

Ernst Fischer (1987) destaca que a arte nunca foi uma produção de origem individual, mas sim coletiva. O ser humano se utiliza da arte para dialogar com o meio em que vive e, desse modo, a arte somente tem sentido quando sua representação for uma representação social.

De acordo com Zanella e colaboradores (2006), uma formação de professores que estimule a capacidade de reflexão pode ter na dimensão estética, o seu foco. Para esses autores, trabalhar na perspectiva da educação estética de professores significa “trabalhar para uma nova sensibilidade por meio da ressignificação dos sentidos e da história de vida”. A experiência de relação estética pode ser vista como:

Um meio onde os sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas criações, com a realidade e com seus semelhantes/diferentes ali presentes, podendo, a partir de atividades criadoras, ressignificar seu passado e projetar-se para futuros percebendo a polissemia de sentidos da realidade em que vivem e do que pode vir a ser (ZANELLA et al., 2006, p. 5).

A reflexão sobre a vivência artística preocupa-se com “o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de criarem, diversificarem e aprofundarem os sentidos” (MELO, 2005). A vivência artística pode ser entendida como o espaço de criação e fruição de obras de arte. Uma situação frutiva, segundo Eco (1989, p. 40 *citado por* FERNANDES, 2013),



caracteriza-se como uma situação de recompreensão da obra de arte produzido pela(o) artista, através do “jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência”.

A prática reflexiva durante a vivência artística pode vir acompanhada de diferentes enunciados, de acordo com Melo (2005), como: a Narração, a Interpretação, a Análise, a Expressão e a Contextualização.

Segundo Melo (2005), a Narração contempla enunciados que descrevem “as ações ocorridas durante o processo de criação da obra ou da contemplação da obra”. O enunciado narrativo pode ser compreendido como uma “história que o sujeito conta a partir de elementos, por si considerados relevantes para a reconstrução da obra criada ou fruída”.

A Interpretação, segundo Melo (2005), contempla enunciados que “estabelecem relações entre as ideias, sentimentos e emoções que a obra desencadeia e as questões do cotidiano pessoal, profissional ou social dos criadores”. Contemplam a interpretação das metáforas e símbolos a que a obra e seus criadores recorreram.

A Análise, para Melo (2005), contempla enunciados que “apresentam reflexões sobre aspectos específicos da obra, focalizando apenas algumas das suas dimensões”. Para a sua formulação são eleitos elementos específicos a esta ou aquela linguagem artística, como, por exemplo, o conteúdo narrativo da obra.

A Expressão, de acordo com Melo (2005), contempla enunciados que “expressam os sentimentos, as emoções experimentadas ao fruir e/ou ao criar uma obra artística”. São enunciados que descrevem o impacto exercido pela obra no sujeito que reflete.

Por fim, a Contextualização, segundo Melo (2005), contempla enunciados que “enquadram as obras no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal, social) determina a criação da obra e/ou a sua fruição”. Nesses enunciados, a “capacidade de empatia histórica é condição norteadora para a reflexão” (MELO, 2005).

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse estudo, criamos um espaço coletivo de criação e fruição artística com um grupo de cinco educadoras, por meio da elaboração de um desenho que simbolizasse, para cada uma delas, a interdisciplinaridade escolar, seguido por espaços de compartilhamentos e diálogos sobre as obras, promovendo reflexões sobre o contexto interdisciplinar escolar.



Para isso, cada educadora recebeu uma folha de papel em branco e lápis coloridos para criarem suas obras artísticas. As educadoras receberam a orientação para separar-se umas das outras, a fim de evitar que o desenho de uma influenciasse o desenho da outra durante a criação dos mesmos. A criação se deu dentro de um intervalo de tempo de aproximadamente quarenta minutos e, em seguida, iniciamos o compartilhamento e a fruição das obras. Esse momento aconteceu na sala de meditação da Escola, local esse escolhido pelas educadoras para que pudéssemos ter silêncio, tranquilidade e conforto para que as obras fossem criadas e compartilhadas.

A análise dos dados obteve-se a partir da transcrição dos enunciados das educadoras a respeito das obras e das reflexões que as mesmas fizeram sobre o contexto escolar interdisciplinar, seguido de processos de codificação e categorização dos dados, a fim de identificar os principais elementos que configuram a interdisciplinaridade escolar no contexto estudado, de acordo com os saberes e sentidos das professoras. Foram adotados cuidados éticos com o objetivo de preservar a identidade das participantes da pesquisa, utilizando pseudônimos para cada uma delas.

### 3.2. O CONTEXTO ESCOLAR INTERDISCIPLINAR

O estudo foi realizado em Outubro de 2019, com o grupo de cinco educadoras de uma Escola Agroecológica, localizada em uma comunidade da zona rural do município de Lambari, Minas Gerais. A Escola, em 2019, completava 10 anos de existência e era composta por um grupo escolar formado por uma equipe de aproximadamente treze funcionários e voluntários, sendo seis professoras e cinquenta alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais). A Escola em que o presente estudo foi realizado teve seu fechamento no final do ano de 2019, por falta de recursos financeiros. Desde sua abertura, enquanto entidade filantrópica foi mantida por doações das famílias dos alunos/as e de pessoas físicas e jurídicas que acreditavam e se identificavam com o trabalho que era realizado, além de verbas provenientes de empresas privadas e de incentivo público.

A comunidade rural em que a Escola estava inserida tem suas atividades econômicas e culturais centradas, principalmente, na agricultura familiar, sendo predominante o cultivo do café e do milho, a pecuária leiteira, a produção artesanal de tijolos em olarias caseiras e o artesanato com a palha do milho.

O projeto da Escola surgiu a partir da intenção de um mestre budista tibetano, Chagdud Tulku Rinpoche, de construir um espaço em que valores positivos como: a generosidade, a



integridade, a concentração, a dedicação, a paciência e a sabedoria (DROLMA, 2007), fossem cultivados e vivenciados por meio da educação, visando formar sujeitos que pudessem florescer e vir a ser uma mudança positiva no mundo.

A Escola, com o objetivo de aproximar-se do cotidiano e da cultura dos moradores da comunidade em que estava inserida e, dessa forma, construir um currículo escolar que fizesse sentido para os moradores daquela região, encontrou na Agroecologia um fio condutor para aproximar a cultura local agrícola dos princípios e valores positivos, elucidados anteriormente, os quais se pretendia cultivar por meio da educação. Assim, ao longo dos dez anos de existência da Escola, desenvolveu-se uma proposta político-pedagógica que visava à formação integral dos sujeitos, pautada em abordagem de educação e ensino interdisciplinares, em que o currículo, o planejamento e as ações pedagógicas eram integrados ao contexto dos/as educandos/as.

Estavam presentes, no cotidiano da Escola, atividades como: práticas de agroecologia, culinária, meditação, canto, flauta, teatro, capoeira e artes manuais. A Escola compreendia uma área de aproximadamente 32,4 hectares com horta, pomar, nascentes, salas de aula ao ar livre, salas de aula, sala de meditação, salão de eventos com palco, campo de futebol, quiosques, área com redes para descanso e leitura, laboratório de informática, sala multimídia, refeitório e laboratório de culinária.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

##### 4.1. ENUNCIADOS REFLEXIVOS DAS EDUCADORAS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE ESCOLAR

Iniciamos o momento de fruição e reflexão das obras das educadoras sobre o contexto escolar interdisciplinar com a narração e interpretação das obras pelas criadoras. De acordo com Melo (2005), a narração contempla enunciados que “descrevem as ações ocorridas durante o processo de criação da obra”, como uma história que o sujeito conta para reconstruir a obra criada, considerando elementos relevantes para si mesmo e a interpretação contempla enunciados que “estabelecem relações entre as ideias, sentimentos e emoções que a obra desencadeia e as questões do cotidiano pessoal, profissional ou social dos criadores”. Na narração e interpretação da professora Primavera sobre seu desenho, podemos perceber a contação de uma “história” na qual foram feitas articulações entre os elementos do desenho considerados importantes com o seu cotidiano escolar:

Olha... de início eu fiz um círculo, porque me veio muito a questão do ciclo que a gente trabalha aqui na Escola. A conexão do ciclo que diz que estamos sempre



conectados. Eu coloquei as cores representando o arco íris, que me traz a ideia da alegria, que é algo que trabalhamos muito aqui na Escola. As cores me cativam muito e nesse ciclo, nesse centro, eu coloquei as pessoas que seríamos nós, a conexão nossa com a natureza e os valores. Eu representei um sol, o solo, a cachoeira, a água, a relação com a natureza mesmo trabalhando em sala, a conexão daquilo que a gente tem na natureza com as crianças. (...) E como centro é o amor, o coração, que eu acho que precisamos ter, e muito, para oferecermos isso para as crianças.

Nos enunciados narrativos e interpretativos dos desenhos, por parte das criadoras e das outras professoras que faziam a contemplação das obras umas das outras, pudemos perceber grandes similaridades entre os elementos que compunham as obras. Nos enunciados de análise das obras que, segundo Melo (2005), contemplam “reflexões sobre aspectos específicos da obra, focalizando apenas alguns elementos como o conteúdo narrativo da obra”, as semelhanças entre os desenhos foram observadas e, segundo as educadoras, se deram, principalmente, no que diz respeito às seguintes categorias: “relações de interdependência”, representada, sobretudo, pelos elementos da natureza como: ciclos, círculos, o planeta Terra, as plantas e os animais; a categoria “união”, representada pelos elementos: mãos dadas, grupo de pessoas, educadores-educandos e ciranda; e a categoria “amor”, representada com o elemento coração. Os desenhos das professoras estão apresentados nas Figuras 1 e 2. Os desenhos foram enumerados e relacionados aos pseudônimos escolhidos pelas educadoras para identificá-las.

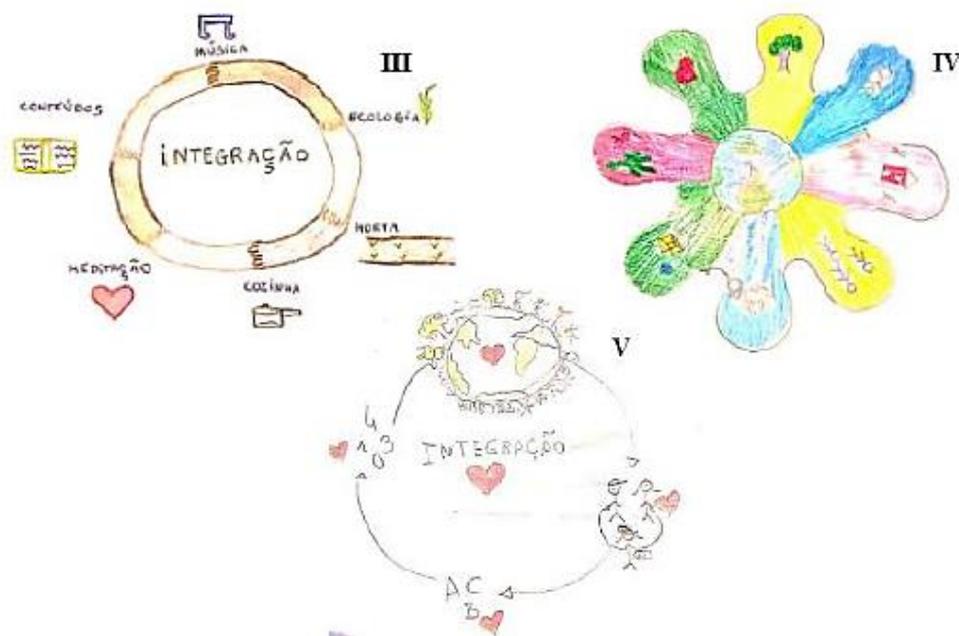
Figura 1 - Desenhos das educadoras Primavera (I) e Orquídea (II) simbolizando o contexto escolar interdisciplinar



Fonte: Arquivo das Autoras



Figura 2 - Desenhos das educadoras, Margarida (III), Rosa (IV) e Girassol (V) simbolizando o contexto escolar interdisciplinar



Fonte: Arquivo das Autoras

Diante das semelhanças entre os desenhos, durante o processo reflexivo de análise, a educadora Rosa destacou: “Só mudou o desenho, mas a ideia é a mesma”.

Apesar das particularidades de cada obra foi possível verificar uma consonância entre os enunciados de cada uma delas durante a narração e a interpretação dos desenhos. Como expresso por Medeiros (2006), de acordo com Bakhtin (2003), cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma “resposta” aos enunciados anteriores, pois o mesmo os rejeita, os confirma, os completa, baseia-se neles, isto é, os leva em conta. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. De acordo com Bakhtin, segundo Medeiros (2006), as palavras e os pensamentos se instauram por meio de muitas vozes, ecoando cada uma de uma maneira diferente ao mesmo tempo.

A proximidade entre essas vozes que compuseram o diálogo, após a análise dos desenhos, evidenciou e caracterizou a interdisciplinaridade desse contexto escolar, vivenciada pela parceria, pela colaboração e pelo diálogo entre os sujeitos.

Durante o diálogo, a fruição e o movimento reflexivo em torno das obras artísticas criadas pelas educadoras, pudemos perceber que o entendimento das mesmas sobre a interdisciplinaridade está muito vinculado ao “contato com a natureza” e à percepção que elas possuem das “relações de interdependência” existentes entre os elementos que a compõe,



inclusive nós mesmos. Essa percepção das relações de interdependência dos elementos da natureza é extrapolada para as relações entre as disciplinas e os conteúdos, que estão fortemente articulados com as vivências dos/as educandos/as na natureza, no meio ambiente escolar. O elemento “planeta Terra ou Mundo”, bem como as “plantas, os animais, o arco-íris, as montanhas, a água, o solo, os ciclos e os círculos”, nos desenhos, representam esse entendimento e pode ser verificado também no enunciado da educadora Girassol:

Eu entendi que está tudo interligado. E foi através dessa ligação que eu consegui entender que acontece a integração (dos conteúdos das disciplinas escolares). Que somos um ciclo. Eu desenhei o mundo (planeta Terra), como o meio e através dele, a gente consegue ensinar a leitura e escrita. Integrar a leitura e a escrita, os números, os alunos e a professora.

Além dos conteúdos das disciplinas escolares, os sujeitos que formam o grupo escolar, isto é, educadores/as, educandos/as, famílias e a equipe gestora também fazem parte da interdisciplinaridade nesse contexto escolar, como evidenciado durante a narração e interpretação da educadora Margarida sobre seu próprio desenho:

Eu desenhei as coisas que as pessoas colocam como conteúdo que a gente trabalha em sala. Aqui é a família, o individual, a pessoa, a natureza, os valores, a arte, as brincadeiras, os animais, o grupo, que são coisas que muitas vezes são trabalhadas em separado, mas que na verdade está tudo ligado, é tudo uma coisa só. E eu coloquei o mundo no meio representando uma coisa só.

Durante a narração e interpretação da educadora Margarida sobre o seu desenho, ficou em evidência outro elemento relevante do contexto escolar interdisciplinar em questão: a colaboração e a união entre os membros da comunidade escolar, representado no desenho dela pelas “mãos unidas em círculo ao redor da palavra Integração”:

Eu coloquei a nossa equipe, que é um conjunto, acredito que faltaram algumas coisas, mas eu pensei nas pessoas, todos nós. Somos nós, todo mundo junto. Coloquei a ecologia, a horta, a cozinha, a meditação, os conteúdos, a música, como se tudo tivesse ligado na integração.

Durante o processo de reflexão e fruição em torno das obras criadas pelas professoras, tivemos também momentos de enunciados de expressão e contextualização, que, segundo Melo (2005), contemplam, respectivamente, “sentimentos e emoções experimentadas ao fruir e/ou criar as obras artísticas” e “enquadram as obras no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico”. Nesse sentido, identificamos nos enunciados da educadora Girassol um relato sobre a dificuldade inicial em compreender e desenvolver ações interdisciplinares na Escola, que foi o ponto do qual ela partiu para a criação do desenho e sobre o papel fundamental dos colegas de trabalho na superação dessas dificuldades:

(Quando eu comecei a criar o desenho) Eu primeiro pensei em mim, porque para eu entender o processo de integração foi um pouco difícil. Depois que eu consegui



entender foi um pouco mais fácil (...). Eu sempre vivi na roça, mas não valorizava isso do jeito que eu valorizo depois que eu entrei aqui (Depois que começou a trabalhar na Escola). Eu sempre gostei, mas era uma coisa meio rústica gostar de roça. Mas agora mexe comigo. O modo como eu presto atenção na Lua ou quando chove. Essas coisas que eu aprendi com a natureza e com o Professor X. (Referência ao antigo professor de Agroecologia da Escola) que tem muita participação nisso. Foi ele que me fez entender isso. A integração dos conteúdos, a Professora Primavera me ajudou muito (...) e agora eu entendo que faz sentido, que eu não preciso desvincular uma coisa da outra para entender, que eu posso ensinar junto.

Os enunciados reflexivos de contextualização das obras criadas pelas professoras, ao tratarem de suas dificuldades e da forma como as superaram, sempre incluíram outras/os colegas de trabalho, como citado anteriormente. Dessa forma, foi evidenciado o caráter colaborativo do trabalho interdisciplinar desenvolvido na Escola e o sentimento de humildade do grupo de professoras ante as dificuldades que culminavam na troca e na abertura para aprender com o outro aquilo que não se sabia. Essas características, identificadas na fala da Professora Girassol, corroboram com o sujeito da ação interdisciplinar, de acordo com Fazenda (1994), que é aquele que apresenta humildade ante a limitação do próprio saber e abertura para outros modos de conhecimento, por meio de trocas e diálogos com semelhantes e diferentes.

No enunciado reflexivo de contextualização da educadora Orquídea, percebemos um relato sobre a importância da equipe gestora da Escola na superação das dificuldades iniciais em torno das ações interdisciplinares:

(A Escola promove) momentos de interiorização, (...) momentos de reflexão, da gente se auto avaliar, enquanto professor, momentos de a gente não ver o trabalho do outro como sendo inferior ao meu. Então eu acho que isso tudo são valores que trazem pra gente um conhecimento e um amadurecimento humano muito grande, porque você vai aprendendo com o outro e vendo que um não é melhor que o outro e que é importante respeitar.

Nesse processo inicial de dificuldades, as educadoras evidenciaram a importância da valorização do trabalho docente e da promoção de momentos de interiorização, reflexão e diálogo na Escola. Diante disso, percebemos que, apesar da prática de criação e fruição de obras artísticas como meio para reflexão sobre o contexto escolar ser novidade para o grupo de professoras, outros momentos de interiorização e reflexão sobre o fazer docente e sobre a identidade docente faziam parte do cotidiano escolar e que foram momentos muito importantes para a superação das dificuldades iniciais acerca da interdisciplinaridade. Além disso, esses momentos de interiorização e reflexão fortaleceram a união entre o grupo de professoras e estimularam a autoavaliação, a cooperação e o aprendizado com o outro. Esses momentos, na visão do grupo de professoras, trouxeram um amadurecimento humano para todas.

Fazenda (1994) defende que, para o trabalho interdisciplinar acontecer, a instituição precisa investir em um trabalho coletivo, na formação continuada dos/as professores/as e na



superação de obstáculos de ordem material, cultural e epistemológica. Foi possível notar, a partir da fala das educadoras, uma preocupação por parte da equipe gestora da Escola em promover tempos e espaços que estimulassem a reflexão em torno do fazer docente e da identidade docente e, mais do que isso, que estimulassem uma formação mais integral de todos/as da equipe, oportunizando momentos de diálogo e interiorização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados desse estudo, pudemos perceber que momentos coletivos de criação e fruição de obras artísticas podem vir a ser uma ferramenta formativa importante para promover reflexões e diálogos pertinentes para um consequente alargamento e aprofundamento do conhecimento de si e do mundo, a partir do contexto escolar do qual as educadoras fazem parte. Além disso, compreendemos, por meio dos enunciados e das obras das educadoras, que a interdisciplinaridade, nesse contexto escolar, está fundamentada no diálogo, no respeito, na união e no amor existente entre o grupo escolar, bem como na articulação dos conteúdos, conhecimentos, saberes, experiências em torno de temas provenientes da realidade da Escola e da comunidade, que dizem respeito, principalmente, à Agroecologia, às relações de interdependência na natureza e ao ensino de valores positivos.

Esperamos que com esse trabalho possamos fomentar e evidenciar a importância de momentos coletivos de criação e fruição artística entre educadores como meio para reflexão em torno dos contextos escolares e, com isso, criando maiores possibilidades de ação na realidade, na intenção de transformá-la.

## REFERÊNCIAS

DROLMA, Shenpen, Lama. *Para abrir o coração: treinamento para a paz de Chagdud Tulku*: Tradução de Candida Bastos. Três Coroas: Makara, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERNANDES, Sonia Regina. A obra como contexto: a experiência da fruição que o estágio curricular do curso de licenciatura em artes visuais pode buscar observar. *22º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Ecosistemas Estéticos. Belém- Pará. Outubro, 2013. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/05/Sonia%20Regina%20Fernandes.pdf>. Acessado em: 18 jun. 2020.

Revista Prática Docente (RPD)

ISSN: 2526-2149



FISCHER, Emst. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FONSECA, Lucia Maria Batista; MATOS, Maria Dulce Gonçalves de; OLIVEIRA, Erick Cristian Tourão Oliveira; BARROS, Osvaldo dos Santos. *A interdisciplinaridade e o trabalho docente: uma perspectiva dialógica nos anos iniciais do ensino fundamental*. Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20318\\_9974.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20318_9974.pdf). Acessado em: 18 jun. 2020.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 1, n.1, dez./jul. 2005 – 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>. Acessado em: 18 jun. 2020.

MEDEIROS, Celia Maria. O Sujeito Bakhtiniano: um ser de resposta. *Revista da Faculdade do Seridó*. v. 1. n. 0. Jan./Jun. 2006. Disponível em: <https://sigaa.ufm.br/sigaa/verProducao?idProducao=498282&key=9a9b04bf9c6293b856e4ff55919ee532>. Acessado em: 18 jun. 2020.

MELO, Maria do Céu. O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.1, pp.96-116, Jan/Jun 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/melo.pdf>. Acessado em: 18 jun. 2020.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

SOMMERMAN, Américo. Objeto, método e finalidade da Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo Junior; FERNANDES, Valdir. (Orgs.) *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri, São Paulo: Manole, 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira; CABRAL, Marcelo Grimm; ROS, Sílvia Zanatta Da; URNAU, Lílian Caroline; TITON, Andréa Piana; WERNER, Francyne Wolf; SANDER, Lucilene. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Caderno de Psicopedagogia*. v.6 n.10. São Paulo, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492006000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002). Acessado em: 18 jun. 2020.

Recebido em: 25 de junho de 2020.

Aprovado em: 29 de agosto de 2020.

## ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COMO CONSTRUIR A INTERDISCIPLINARIDADE? O CASO DE UMA ESCOLA NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

**Pesquisador:** Carolinna Martins

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 20063119.5.0000.5148

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Lavras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.663.320

#### **Apresentação do Projeto:**

Bem delimitada.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Investigar como se dá um processo de construção da interdisciplinaridade em uma escola de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais), localizada no interior de Minas Gerais.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos corrigido conforme solicitação.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa exequível.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos foram anexados à plataforma Brasil:

- Folha de rosto assinada e carimbada
- Declaração da escola assinada e carimbada
- Projeto original
- TCLE
- Roteiro de entrevista
- Comentários éticos

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** FRR/COEP

**CEP:** 37.200-000

**UF:** MG

**Município:** LAVRAS

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep@nintec.ufia.br

Continuação do Parecer: 3.663.320

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências éticas conforme Resolução CNS 510/2016.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1413209.pdf	02/10/2019 21:00:51		Acelto
Outros	Carta_resposta_carollina.pdf	02/10/2019 20:58:00	Carollina Martins	Acelto
Outros	Comentarios_eticos_carollina_2.pdf	02/10/2019 20:48:17	Carollina Martins	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_carollina_2.pdf	02/10/2019 20:47:57	Carollina Martins	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_carollina_2.pdf	02/10/2019 20:47:44	Carollina Martins	Acelto
Outros	roteiro_entrevista_e_grupo_focal_final.pdf	30/09/2019 16:58:14	Carollina Martins	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	requerimento_carollina.pdf	02/09/2019 14:09:20	Carollina Martins	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto_carollina.pdf	02/09/2019 14:08:00	Carollina Martins	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037  
 Bairro: PRP/COEP CEP: 37.200-000  
 UF: MG Município: LAVRAS  
 Telefone: (35)3829-5182 E-mail: coep@nintec.ufa.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS



Continuação do Parecer: 3.663.320

LAVRAS, 25 de Outubro de 2019

---

Assinado por:  
Glancarla Aparecida Botelho Santos  
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037  
Bairro: PRP/COEP CEP: 37.200-000  
UF: MG Município: LAVRAS  
Telefone: (35)3829-5182 E-mail: coep@nintec.ufa.br