

CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE DIFERENTES CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

INTEGRATIVE SYLLABUS AND THE FORMATION OF TEACHERS: BETWEEN DIFFERENT CONCEPTS AND PRACTICES

Maria do Carmo de Matos*

Edil Vasconcellos de Paiva**

Resumo

Este artigo tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre as concepções e diferentes bases teóricas de propostas de organização curricular integrada presentes no meio educacional. Esse discurso, que já fazia parte da história do currículo e do cotidiano de escolas, foi retomado em período recente, como parte da retórica que orienta as políticas e as práticas curriculares na atualidade e em função da divulgação do assunto pela literatura educacional da época. Tomando como referencial de análise Bernstein (1996), Ball (1998), Ball e Bowe (1998), Dussel (2002), Lopes (2002, 2005, 2008), Macedo (2002) e Lopes e Macedo (2002), este trabalho enfoca de modo especial algumas modalidades de integração curricular propostas para a formação docente.

Palavras-chave: *Integração Curricular, Formação Docente, Conhecimento Escolar.*

Abstract

This paper aims at contributing for the reflection on the different concepts and theoretical bases of some integrated syllabuses present in educational levels. The discourse about integrated syllabus is part of the history of syllabus discussions, as well as, the school pedagogic practice. In recent times, many authors have focused on integrated syllabuses in their articles and it was also emphasized in the educational and curriculum policies. Taking into account the analysis of authors such as Bernstein (1996); Ball (1998), Ball e Bowe (1998); Dussel (2002); Lopes (2002,

2005, 2008a, 2008b), Macedo (2002), Lopes e Macedo (2002) this paper focuses on some integrated syllabus modalities, especially in teacher education and training.

Key words: *Curriculum Integrated, Teacher Formation, School Knowledge.*

I Introdução

Sob diferentes concepções e modalidades e refletindo distintas finalidades educativas e sociais, o discurso sobre integração registra longo percurso na educação e na história do currículo. Quase sempre relacionada à ideia de inovação ou de renovação educacional, a integração é, em geral, associada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais. Autores com diferentes perspectivas teóricas defendem essa organização curricular, em contraposição à fragmentação e à compartimentação do conhecimento.

Na década de 1990, o discurso sobre integração curricular foi retomado no Brasil e em muitos países, no âmbito de propostas oficiais e de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – e como parte da literatura divulgada por autores estrangeiros e brasileiros. As diretrizes curriculares, elaboradas no movimento de reformas educacionais da época, preveem várias modalidades de integração para a Educação Básica e a Formação Docente. Como demonstram as análises de Lopes (2002) e de Macedo (2002), essas normas mesclam diferentes concepções teóricas e distintos mecanismos de organização curricular integrada.

Ao serem apropriadas e interpretadas em diferentes instâncias educacionais e no cotidiano escolar, tais propostas são recontextualizadas e hibridizadas (Bernstein, 1996; Ball, 1998; Dussel, 2002) àquelas previamente existentes e vivenciadas nesses espaços. Essa hibridização de diferentes perspectivas de integração curricular pode gerar ambivalências e contradições, mas, ao mesmo tempo, pode também constituir-se em

oportunidades de diferentes construções e de surgimento de novas ideias e proposições. Isso sinaliza a importância da tradução dos seus possíveis sentidos e significados.

Ao lado disso, não se pode deixar de considerar que as propostas de integração, que se constituíram ao longo da história do currículo, de modo geral, tiveram em comum a crítica à organização disciplinar. Isso coloca outro aspecto a ser considerado nessa discussão: a concepção de currículo disciplinar. Lopes (2008) sinaliza uma tendência de as interpretações dos processos de disciplinarização na escola derivarem da análise dos processos de disciplinarização no campo científico, fato esse decorrente de se considerarem as disciplinas escolares como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino.

Disciplina científica, disciplina acadêmica e disciplina escolar têm diferentes processos de constituição e cumprem finalidades sociais distintas. A organização curricular e do conhecimento é perpassada por relações de poder, que são diferentes nos campos científico, acadêmico e escolar. Pensar na organização curricular implica pensar as relações de poder constituídas no âmbito do processo de formação, na instituição formadora ou na escola e situar as possibilidades de disciplinas ou propostas integradas darem conta de finalidades educacionais e questões sociais mais amplas.

A discussão sobre currículo integrado abarca questões diversas relacionadas à própria integração e à concepção de disciplina e de currículo disciplinar, que têm repercussão nos processos de organização e desenvolvimento curricular¹. Importa, pois, situar as concepções teóricas que sustentam as propostas de integração curricular e suas finalidades. O objetivo deste trabalho é oferecer uma contribuição nesse sentido, a partir do enfoque de algumas perspectivas de integração mais frequentes nos atuais discursos sobre o assunto, com respaldo em autores como Bernstein (1996), Ball (1998), Ball e Bowe (1998), Dussel (2002), Lopes (2002, 2005, 2008), Macedo (2002) e Lopes e Macedo (2002).

2 Formação Docente e Integração Curricular

Desde a década de 1980, os educadores, em seus movimentos, criticavam o Curso de Pedagogia e as Licenciaturas pela compartimentação e fragmentação presentes na sua organização curricular. Em contraposição, defendiam a integração, colocando a interdisciplinaridade como um dos eixos da base comum nacional, no âmbito de uma proposta mais ampla que percebia a educação como prática social e uma concepção sócio-histórica de educador. Na literatura educacional, diferentes trabalhos apresentando distintas perspectivas e modalidades de integração passaram a circular, em especial na década de 1990, como a própria integração em sentido amplo, a interdisciplinaridade, os projetos de trabalho, a pedagogia de projetos, a transdisciplinaridade, o conhecimento em rede e o enfoque globalizador (Jolibert, 1994; Fazenda, 1995; Jantsch e Bianchetti, 1995; Torres Santomé, 1998; Hernández, 1998; Hernández e Ventura, 1998; Alves, 1999; Zabala, 1998, 2002; e Gadotti, 2000; entre outros).

Com outra perspectiva, propostas apresentadas em documentos de organismos internacionais colocaram as competências na centralidade da organização curricular, tendo como justificativa as mudanças no processo de trabalho e do próprio conhecimento no mundo globalizado. Mudanças na educação colocaram-se como necessárias para assegurar a integração na nova ordem mundial, baseada em economias nacionais abertas. A formação do professor passou a ser criticada pelos problemas da educação básica e ao mesmo tempo considerada estratégica para a melhoria da qualidade do ensino (Shiroma *et al.*, 2000).

Entre os eixos comuns, propostos por diversos organismos internacionais, a pedagogia das competências tornou-se referência na definição das políticas de formação docente, nos anos 1990, na América Latina. Como argumenta Lopes (2008), essa orientação, de cunho mais amplo, influenciou as reformas de muitos países com diferentes recontextualizações. A justificativa para essa modalidade de organização curricular é fundada no entendimento de que o contexto de reestruturação do processo de trabalho, com base no paradigma pós-fordista, requer habilidades e competências mais complexas e superiores; além disso,

a concepção de conhecimento no mundo globalizado estaria exigindo uma formação mais integrada².

O currículo integrado sob diferentes modalidades passou a fazer parte das reformas educacionais de vários países, sob distintos enfoques e modalidades³. No Brasil, entre as mudanças introduzidas nas diretrizes previstas para a formação docente, assumiu centralidade o desenvolvimento de competências, habilidades e a interdisciplinaridade.⁴ Nesse processo, a participação e a influência de educadores, de diferentes instâncias educacionais, efetivaram-se, sobretudo, por meio de grupos, movimentos e associações representativas, entre as quais a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd –, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR – e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Muitos dos conceitos em discussão no movimento dos educadores foram incorporados ao texto legal. Essa apropriação, entretanto, se deu no âmbito de uma reforma voltada para finalidades diferentes, levando à ressignificação de sentidos. Na perspectiva dos educadores, representados pela ANFOPE (2002), a noção de competência incluída nas diretrizes para a formação docente constitui uma concepção articulada a interesses do mundo produtivo. Uma concepção instrumental que se contrapõe à proposta de formação e à concepção de base comum nacional construída no interior do movimento docente, a marca da luta contra a degradação da formação e da profissão do magistério, segundo Freitas (1999).

Dias e Lopes (2003) sinalizam que a noção de competência das diretrizes previstas para a formação docente secundariza as disciplinas escolares como modelo de organização curricular. Competências passam a mobilizar os conteúdos escolares a partir de situações-problema voltadas à atuação profissional; muda, no discurso curricular, o lugar ocupado pela disciplina, assim como o seu uso ou finalidade. Um conhecimento útil é defendido para a formação, e a dimensão prática passa a ser fundamental na seleção do conteúdo e desenvolvimento das competências.

A análise de Macedo (2002) ressalta que a noção de competência do discurso oficial reúne diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas. Enfatiza a autora que as atuais diretrizes mesclam pelo menos duas das tradições pedagógicas modernas sobre competências: uma, originária da obra de Piaget e da concepção hegemônica na reforma curricular francesa, divulgada no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud; a outra, de forma não muito clara, mas predominante, oriunda da tradição americana da eficiência social e de cunho comportamental, sobretudo com relação às finalidades sociais da escolarização, articulando conhecimento e mercado.

Conforme a época e o contexto, determinado discurso direciona a educação e suas reformas. Além de retomar elementos que o precedem, muitas vezes, esse discurso combina diferentes tradições e experiências (Dussel, 2002). Assim, muitas leituras sobre integração são possíveis no âmbito das atuais políticas e práticas curriculares de formação docente. Como as interpretações conceituais ocorrem em condições históricas particulares, que colocam limites e possibilidades, esse entendimento implica um processo de tradução que explicita sentidos e significados e suas articulações teórico-conceituais.

A mescla de diferentes concepções teóricas marca a noção de competência das diretrizes oficiais previstas para a formação docente. Além disso, sua produção e sua divulgação se devem ao mesmo tempo em que diferentes concepções de integração curricular encontravam-se em circulação no meio acadêmico. O processo de recontextualização (Bernstein, 1996; Ball, 1998) desses diferentes discursos nas várias instâncias educacionais passa ainda pela influência de outros anteriormente disseminados. Essa hibridização de discursos (Ball, 1998; Dussel, 2002; Lopes, 2005) denota a importância da abordagem de seus fundamentos e finalidades para o entendimento dos seus possíveis sentidos e significados.

3 A Integração Curricular sob Diferentes Acepções

A denominação currículo integrado muitas vezes incorpora perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas. Diferentes perspectivas de integração curricular vêm sendo defendidas em contraposição à compartimentação e à fragmentação do conhecimento. Essa dicotomização inclui-se entre os aspectos mais criticados por pesquisadores ao longo da história do currículo, seja nas concepções tradicionais, seja nas críticas e pós-críticas (Lopes, 2008).

Abordando o pensamento curricular clássico sobre organização do conhecimento escolar, Pinar *et al.* (1996), segundo Lopes (2002, 2008), distinguem três grandes matrizes voltadas a distintas finalidades sociais. Partindo de princípios teóricos diferentes, em todas as três há preocupação com a integração curricular. São elas: a) currículo por competências, organizado em módulos; b) currículo centrado nas disciplinas escolares de referência; e c) currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

Na organização do currículo por competências, surgido nos anos de 1970, associado de início à formação de professores, a ideia de competências substituiu a concepção de objetivos comportamentais⁵ como princípio de organização curricular. Buscando associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visava a formar os comportamentos, as habilidades e o saber fazer necessários ao exercício profissional e, portanto, à inserção social; as competências seriam as estruturas da inteligência necessárias a esse saber fazer e à execução de tais habilidades e comportamentos (Lopes, 2002, 2008).

A centralidade da organização curricular passa das disciplinas acadêmicas para módulos de ensino, direcionados por conjuntos de saberes, conforme as competências esperadas. Estas constituem princípios de integração, visando à articulação de diferentes saberes disciplinares, para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos e a aquisição de certas tecnologias. Esse currículo constituiu-se na tradição do pensamento dos efficientistas sociais (Bobbitt e Charters citados por Lopes, 2002, 2005) e voltava-se para o atendimento às demandas dos processos de produção tayloristas e fordistas. Trata-se de

um pensamento comprometido com os processos de inserção social e não expressa um potencial crítico (Lopes, 2002, 2008).

A organização curricular centrada nas disciplinas de referência tem suas bases em Herbart⁶. Seus defensores enfatizam as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização; o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência, seus conceitos e princípios (Lopes, 2002, 2008). Na visão de Macedo (2000), essa perspectiva refere-se fundamentalmente às propostas baseadas na estrutura das disciplinas, sob a perspectiva de Bruner, nas décadas de 1950 e 1960. Os princípios integradores seriam: os princípios de correlação e de épocas culturais dos herbartianos; as estruturas disciplinares correlacionadas, capazes de permitir a resolução de problemas, segundo Bruner; ou, ainda, a correlação e a integração de diferentes domínios de significados e formas de conhecimento de referência. Essa integração é sempre pensada a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência (Lopes, 2002, 2008).

Essa concepção permanece hoje, segundo Lopes (2002), na noção de interdisciplinaridade; defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a classificação disciplinar, mas conceber formas de integração a partir de problemas e temas comuns. Segundo a autora, essa organização constitui uma submissão ao campo científico especializado, o que, por sua vez, não contribui para uma perspectiva crítica da educação, principalmente porque o conhecimento não é questionado nem problematizado em vista de suas finalidades educacionais. A organização curricular centrada nas disciplinas escolares tem referência em autores como Dewey, Decroly, Kilpatrick e progressivistas em geral, mesmo com suas diferenças. Determinadas finalidades sociais definem as disciplinas. Os princípios integradores são buscados no conhecimento escolar. Segundo Dewey, a base de organização do conhecimento escolar não viria de princípios lógicos, mas de princípios psicológicos centrados no entendimento da criança. A integração é também pensada a partir de princípios derivados das experiências e interesses dos alunos. Para Dewey,

ensino e aprendizagem são atividades condicionais e contingentes que precisam focalizar a comunidade e seus interesses, visando à sua democratização (Lopes, 2002).

Segundo Lopes (2002), a defesa do currículo integrado nas três matrizes analisadas evidenciou relação direta com diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares: a concepção de disciplina escolar, ou a lógica à qual esta se encontrava submetida. Além disso, a compreensão das disciplinas escolares relaciona-se também às finalidades educacionais previstas, seja no que se refere aos interesses do mundo produtivo, seja no que diz respeito à lógica dos saberes de referência ou aos interesses da criança e da sociedade democrática.

A fragmentação, a compartimentação e a hierarquia do conhecimento também constituem alvo da teorização curricular crítica. Mas, nessa perspectiva, a defesa do currículo integrado emerge no bojo de uma análise das relações existentes entre a organização curricular e as estratificações sociais e saberes, pessoas e classes sociais, mediadas por relações de poder e controle. Nesse sentido, as bases do pensamento curricular clássico são questionadas, sobretudo a partir dos teóricos da correspondência⁷.

De acordo com a análise de Bernstein (1996), o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Por isso, as diferenças e as mudanças na reorganização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser consideradas uma área de interesse fundamental. Mudanças nos códigos educacionais traduzem alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão a forma das relações sociais, bem como a forma como é pedagogicamente moldada a estrutura mental.

Sob o argumento da teoria crítica, a organização integrada do currículo, mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e como se pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem (Giroux, 1997, 2003; Torres Santomé, 1998, 2004; Lopes e Macedo, 2002; Beane, 2003). A

integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (Torres Santomé, 1998).

Como evidencia Lopes, no livro *Knowledge and control*, marco do pensamento crítico, Young (1981, citado por Lopes, 2002, p. 155; 2008, p. 80) questiona as compartimentações e hierarquias disciplinares, a partir da análise das relações entre currículo e estratificações sociais de saberes, pessoas e classes, de poder e de controle – o que permanece na teoria curricular. Tal análise foi desenvolvida no âmbito dos estudos referentes à história das disciplinas escolares. Segundo Lopes (2002), Ivor Goodson (1993, 1994) aprofunda a pesquisa sobre as relações entre organização curricular e estratificação social. Para o autor, a estabilidade e a mudança do currículo disciplinar, ao longo da história, ligam-se às disciplinas como organizações de conhecimento; estas são capazes de criar "... vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas" (*apud* Lopes, 2002, p. 155).

Argumenta Lopes (2002, 2008) que a potencialidade crítica dessa matriz, associada à valorização dos saberes e das experiências dos alunos, é explorada com maior propriedade pela perspectiva crítica de currículo, que se afasta do cunho cientificista do pensamento de Dewey – de sua concepção liberal de democracia – e situa os saberes dos alunos como saberes de classe, problematizando sua associação com a cultura e o cotidiano. Os trabalhos de Michael Apple e Henry Giroux são exemplos dessa perspectiva⁸, assim como os de Paulo Freire⁹.

Em função da acentuada apropriação da matriz de Dewey no pensamento atual sobre organização curricular, o discurso sobre integração tende a ser associado a essa matriz e, portanto, às suas finalidades educacionais. Assim, outros princípios integradores não são considerados e o discurso progressivista torna-se dominante – "a positividade de uma das

matrizes do discurso sobre integração curricular tende a ser incorporada ao discurso sobre integração curricular como um todo" (Lopes, 2002, p. 156).

Apesar da diversidade de enfoques de integração curricular, segundo Lopes (2008), é possível afirmar que em linhas gerais as interpretações dos processos de disciplinarização na escola tendem a ser derivadas da análise dos processos de disciplinarização no campo científico. Isso ocorre na medida em que as disciplinas escolares são interpretadas como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino. Essa perspectiva não leva em conta os processos de recontextualização escolar. Trata-se de processos diferentes e que precisam ser considerados conforme suas próprias especificidades.

4 Currículo Disciplinar, Integração Curricular e Conhecimento Escolar

Muitas vezes, o currículo disciplinar é entendido como decorrência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento, enquanto currículos integrados são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento. A tendência de incorporar as críticas à disciplinarização científica ao processo de crítica às disciplinas escolares tem levado, segundo Lopes (2008), a conclusões no sentido de que "... o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sociocultural; não aborda questões práticas, tampouco as questões mais vitais do ponto de vista social" (p. 43).

Ao contrário, o conhecimento científico, nos últimos tempos, tem sido compreendido como cada vez mais inter-relacionado, tanto na busca da resolução de problemas sociais complexos como em processo de constante associação de conteúdos disciplinares a suas tecnologias. As rupturas associadas às ciências ditas pós-modernas estariam gerando um rompimento das barreiras disciplinares, fruto do crescente processo de globalização e de universalização da informação, o que, transposto para a escola, justificaria a maior integração das disciplinas (Lopes, 2008).

Entretanto, para alguns defensores da organização disciplinar, propostas de currículo integrado podem se constituir em risco, na medida em que poderiam impedir a transmissão dos principais conceitos de cada área do conhecimento¹⁰. Segundo essa perspectiva analítica, cada área tem conceitos, métodos, formas de raciocínio e de produção do conhecimento próprios e específicos. E, se à escola cabe formar as gerações mais novas na cultura humana, ou, em parte desta, o currículo escolar precisa possibilitar o aprendizado das diversas áreas que a constituem. Sob esse argumento, subjaz a interpretação de que os conhecimentos são ensinados na escola; portanto, as disciplinas escolares são constituídas pela reprodução do conhecimento produzido fora da escola (Lopes, 2008).

Com fundamento em Bernstein (1996), importa lembrar que o discurso pedagógico é uma regra que embute um discurso de competência (instrucional) num discurso de ordem social (regulativo) e este sempre domina o primeiro. O princípio de recontextualização que constitui o discurso pedagógico seletivamente refocaliza e relaciona outros discursos, retirando-os de suas bases reais, por retirá-los da base social de sua prática e das relações de poder associadas a essa base social. Trata-se de um processo de reposicionamento e refocalização dos textos produzidos. Assim, o texto selecionado de forma diferente é simplificado, condensado e reelaborado. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são realizadas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros que permitem sua ressignificação.

As regras de recontextualização constituem os conteúdos e as relações a serem transmitidas e o modo como se dá essa transmissão: em que tempo, em que ritmo, como são as relações professor-aluno (mais ou menos hierarquizadas), como é a relação entre as disciplinas (mais ou menos integrada). Tais regras são fatos sociais que variam com os princípios dominantes de cada sociedade, com as relações de controle e poder que se efetivam socialmente. Isso significa que a lógica científica no contexto escolar é sempre uma lógica recontextualizada, engendrada por interesses sociais mais amplos. As disciplinas escolares não têm por objeto a transmissão de princípios e conteúdos

científicos estabelecidos de antemão em outras instituições. Os princípios recontextualizadores organizam o conhecimento escolar (Bernstein, 1996).

Sob uma diferente perspectiva, autores que desenvolvem estudos sobre a epistemologia escolar, argumentam que a disciplina e o conhecimento escolares são diferentes da disciplina e do conhecimento científico. Develay (1995), ampliando a interpretação de Chevallard (1995) sobre transposição didática, sob a visão de Monteiro (2001), defende que o conhecimento escolar não tem apenas o conhecimento científico como saber de referência. São muitas suas fontes, incluídas as práticas sociais de referência: atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades domésticas e culturais¹¹.

Lembram Lopes e Macedo (2002) que a seleção cultural de que resulta o conhecimento escolar é condicionada por fatores de ordens diversas, socioculturais e político-econômicas, para além de critérios exclusivamente epistemológicos e, para fins de ensino, esse conhecimento é organizado por mecanismos de pedagogização, constituindo o conhecimento escolar. Para as autoras, as disciplinas escolares são diferentes das disciplinas de referência (científicas ou acadêmicas), embora possam fazer parte de um mesmo mecanismo simbólico por meio do qual são reduzidos, por um lado, os objetivos sociais da educação e, por outro, as finalidades sociais do conhecimento.

5 Reflexões Finais

Os diferentes enfoques e finalidades atribuídas à integração curricular denotam a polissemia e a controvérsia, imbricadas nesse discurso, perpassado também por questões, como: a disciplinarização enquanto forma de organização curricular; a transposição de mecanismos próprios do conhecimento científico ao contexto escolar, a força e a influência dos grupos disciplinares na produção de políticas e de práticas curriculares. A diversidade de propostas, muitas construídas em outros momentos, aliada à mescla de diferentes perspectivas presentes nas atuais políticas e práticas curriculares e docentes,

coloca a importância do entendimento dos seus fundamentos e das finalidades a que se vinculam.

A mistura de concepções pode ser problemática, devido ao risco de interpretações conceituais divergentes ou por vezes contraditórias com relação aos campos teóricos de origem; mas é potencialmente rica, do ponto de vista das possibilidades que permite vislumbrar, no sentido da construção de novas propostas. Isso reforça a importância da compreensão dos seus fundamentos e das finalidades educativas e sociais que traduzem e, ainda, possíveis ressignificações de sentido em diferentes processos de recontextualização.

A preocupação com a integração fez parte dos princípios de organização curricular propostos por teorias produzidas em diferentes épocas; teve sua defesa apoiada em argumentos distintos e finalidades diversas. No plano do pensamento curricular clássico, conforme evidencia a análise de Lopes (2002), com referência em Pinar *et al.* (1996), sua defesa foi associada a várias perspectivas teóricas, com diferentes enfoques e finalidades, abordadas no âmbito de três matrizes. Em nenhuma delas, a integração traduz uma perspectiva crítica da educação e da sociedade.

Mas, na base das perspectivas de integração, analisadas pelos autores, ficou evidenciada a sua relação com as diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares, ou a lógica à qual estas estavam submetidas. Essa compreensão encontra-se também relacionada às finalidades educacionais previstas, seja no que se refere aos interesses do mundo produtivo (currículo por competências), seja no que diz respeito à lógica dos saberes de referência (currículo centrado nos saberes de referência), ou aos interesses da criança e da sociedade democrática (currículo centrado nas matérias escolares).

Na perspectiva crítica, o currículo integrado possibilitaria o entendimento da realidade, sua história e tradições, visando a uma participação social-democrática, responsável e solidária. Observadas as suas especificidades, as questões curriculares são percebidas e enfocadas dentro de um projeto de dimensão maior que alcança a sociedade como um todo. Todavia, segundo Lopes (2002), a potencialidade crítica dessa perspectiva é

explorada com maior propriedade por aquela que se distancia do pensamento de Dewey, de sua concepção liberal de democracia.

A controvérsia em torno da relação entre disciplina escolar, disciplina acadêmica e disciplina de referência é outra questão que perpassa o debate sobre integração curricular. Conhecimento escolar, conhecimento acadêmico e conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento e possuem diferentes processos de constituição epistemológica e sócio-histórica; logo, não é apropriada uma transposição direta de interpretação das ciências de referência para o campo acadêmico e para o contexto escolar.

A universidade e a escola, enquanto instituições que se definem em função dos saberes, conforme a visão de Tardif, Lessard e Gauthier (s/d), têm por atribuição triar, selecionar e incorporar certos saberes¹² sociais em processos de formação sob seu controle. Os saberes sociais selecionados são, então, transformados em saberes escolares, ou seja, saberes adaptados às formas e aos fins do ensino. A universidade e a escola esforçam-se por apresentá-los como legítimos e, na sua transmissão, há normas às quais se devem conformar tanto os agentes escolares como os estudantes.

Na análise do conhecimento, importam as relações de controle e de poder que constituem e são constituídas na sua organização. As relações de poder engendradas no campo científico são diferentes das relações engendradas no campo acadêmico e no contexto escolar, ainda que a disciplinaridade faça parte do mesmo mecanismo simbólico de fragmentação e controle do conhecimento. Logo, pensar na organização curricular implica pensar as relações de poder constituídas na instituição formadora e na escola. Nesse marco é que se deve situar a possibilidade de as disciplinas escolares e propostas integradas darem conta de questões sociais mais amplas, ou seja, a partir das relações de poder e de controle que constituem e são constituídas na organização do conhecimento escolar. É preciso considerar como os currículos são organizados. Assim, a análise do currículo integrado não pode ser dissociada da análise das disciplinas escolares, dado que os mecanismos de integração na escola permanecem submetidos à matriz disciplinar (Lopes, 2008).

A matriz disciplinar, segundo Lopes e Macedo (2002), é uma tecnologia que desenvolve mecanismos de organização e controle da escola, o que todavia não tem impedido a organização de diferentes mecanismos de integração ao longo da história do currículo. Observa Lopes (2008) que as propostas curriculares recentes evidenciam esse argumento, uma vez que o atual discurso presente nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição do seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar.

No âmbito das discussões sobre formação docente, muitos autores (Fiorentini *et al.*, 2001; Stodolsky, 1993; Monteiro, 2001) têm chamado a atenção para a necessidade de estudos que enfoquem a relação do professor com o conteúdo que ensina, devido à sua complexidade e importância, pois aspectos de diferentes ordens nela intervêm: desde questões de natureza epistemológica, como didática e organizacional, cultural e política, assim como aquelas relacionadas ao próprio campo do conhecimento a que se liga determinada disciplina. Alguns estudos têm procurado demonstrar como as reações dos professores ao currículo têm relação direta com o grupo disciplinar a que pertencem.

Tanto no plano das políticas como das práticas curriculares, sentidos diversos são produzidos por grupos disciplinares diferentes em distintas escolas, conforme as histórias, as concepções e as formas de organização dos respectivos grupos. As políticas curriculares são constantemente recontextualizadas de diferentes formas por esses grupos a partir de diferentes experiências e habilidades na resposta às mudanças; diferentes contingências capazes de favorecer ou inibir mudanças; diversos compromissos e histórias, correlacionadas a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas, e assim dando origem a novos sentidos não necessariamente previstos (Ball, 1998; Ball e Bowe, 1998).

Importa enfatizar que o contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para o currículo, possibilitando ao professor, de um lado, a reinterpretação de definições

curriculares oficiais e, de outro, perceber as próprias práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições, constituindo um ciclo de políticas no qual se desenvolve uma circularidade de discursos continuamente interpretados (Ball, 1998).

Não se pode desconhecer, pois, a questão da departamentalização, bem como o papel desempenhado pelos grupos disciplinares nos meios educacionais (Stodolsky, 1993; Giroux, 1997; Beane, 2003), os quais incluem também pesquisadores de disciplinas específicas e sua interveniência nas políticas e práticas curriculares; essas articulações têm repercussão no modo como os grupos disciplinares trabalham e reinterpretam definições curriculares. Na visão de Lopes (2008), a compreensão das políticas de currículo, em especial as propostas de currículo integrado, exige investigar e entender as dinâmicas de produção dessas políticas pelos grupos disciplinares.

Os diferentes discursos sobre integração presentes nas atuais políticas e práticas curriculares de formação docente mesclam distintos enfoques teóricos, tanto com relação à integração como no que se refere às concepções de disciplina, currículo disciplinar e conhecimento. Os diferentes enfoques têm em comum a fragmentação e a compartimentação do conhecimento e a organização disciplinar do currículo, mas o entendimento desses processos e as finalidades a que se articulam divergem e definem seu sentido e significado. Nessa interpretação e apropriação, têm importante papel os grupos disciplinares, ao traduzir e produzir sentidos, na reinterpretação contínua dos discursos, inclusive os oficiais, e das próprias práticas.

Notas

¹ Entende Lopes (2002) que "o principal confronto dos defensores do currículo integrado é com a reprodução das especializações da ciência no contexto escolar" e que "a defesa do currículo integrado não se desenvolveu em sentido contrário à organização das disciplinas na escola" (p. 149).

² Coloca Lopes (2008) que, nas diretrizes da UNESCO, a produção do conhecimento é percebida como mais integrada, o que justificaria a formação das pessoas, segundo essa forma de produção

de conhecimentos. Para a autora, a integração das disciplinas é relacionada mais como uma atitude diante do conhecimento, mais do que com uma concepção diferente desse conhecimento. O processo de especialização não é focado numa perspectiva sócio-histórica de construção de conhecimento, não tem relação com a divisão social do trabalho e/ou das categorias sociais. Coloca-se como necessário um especialista capaz de dialogar com outros campos do saber, por meio de uma cultura geral que possibilitaria o acesso aos códigos necessários. O acesso a essa cultura asseguraria o domínio de certas formas de pensamento e de operar com o conhecimento de certas atitudes consideradas convenientes no contexto social do mundo globalizado; daí, a ênfase nas competências e habilidades.

³ Espanha, Inglaterra e País de Gales incluem temas transversais. Na reforma do Chile, foram previstos objetivos transversais; no México, competências transversais para o ensino secundário; o currículo nacional português é definido em áreas (Lopes, 2008).

⁴ Parecer CNE N° 09/2000 e Resolução CNE N° 01/2002). Para o Ensino Médio (Parecer CNE N° 15/1999 e Resolução CNE N° 02/1999), foram previstos a organização por área, o desenvolvimento de competências e habilidades e a interdisciplinaridade. Para o Ensino Fundamental (Resolução CNE N° 01/1999), foram propostos temas transversais.

⁵ Esses objetivos foram elaborados por Mager e Popham a partir dos trabalhos de Ralph Tyler. Assim como esses objetivos, as competências passaram a ser entendidas como comportamentos observáveis e mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis (Lopes, 2002).

⁶ Essa concepção foi ampliada pelos trabalhos de herbartianos americanos e dos filósofos do currículo: Phenix, Hirst e Peters, atingindo seu auge nos anos de 1960 com a primeira fase do pensamento de Jerome Bruner (Hirst, 1980; Hirst e Peters, 1972, Bruner, 1975; conforme analisado por Lopes, 2008).

⁷ Na perspectiva da teoria crítica, a organização disciplinar é em geral criticada por não possibilitar a visão da realidade e por refletir as formas de hierarquização, de poder e de desigualdade presentes na sociedade. Tais críticas argumentam que a disciplina é socialmente construída, como parte da forma dominante de organização dos conteúdos escolares, integrando as práticas de distribuição e reprodução social. Assim, o saber associado à disciplina é visto como debilmente articulado com os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da ação humana. A escola

dos conteúdos disciplinares corresponde ao modo como as práticas escolares de modo geral estão organizadas e se caracterizam pelos seguintes aspectos: fragmentação do que se aprende, ênfase em competências cognitivas, desarticulação com a problemática do cotidiano, memorização e competitividade, entre outros (Bernstein, 1996; Giroux, 1997; Torres Santomé, 1998, 2004; Young, 1989; Goodson, 1995; Lopes e Macedo, 2002).

⁸ Lopes (2002) exemplifica esse enfoque crítico de base progressivista, conferido ao currículo integrado, citando o trabalho de Apple e Beane (1997, *Escuelas democráticas*. Madri: Morata). Os autores buscam conceituar o que entendem por uma escola democrática, em cujas características mencionam "a necessidade de um discurso sobre integração curricular que vá além da simples unificação de fragmentos do currículo e converta-se em uma conversa mais ampla, capaz de relacionar conteúdos e suas interconexões" (Lopes, 2002, p. 156). Os autores citam Dewey como fundamento dessa ideia com argumento na necessidade de se conferir significado ao que é aprendido, estabelecendo relações com suas aplicações, em especial com a capacidade de extrair significados das experiências futuras.

⁹ Segundo a análise de Lopes (2002, 2008), as propostas de integração de Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Torres Santomé (1998) e Beane (1995, 1996, 2000) têm uma forte influência de Dewey. Incorporam ainda ideias referentes ao caráter mais integrado das ciências na contemporaneidade, com base em Edgard Morin, Ortega y Gasset e autores da Escola de Frankfurt, e buscam fundamentar um discurso interdisciplinar, como Santomé, ou transdisciplinar, como Hernández e Ventura. Valem-se ainda de autores como Michael Apple, Basil Bernstein e Thomas Popkewitz. O princípio integrador defendido valoriza as experiências e a vivência dos alunos (Lopes, 2002, p. 155; 2008, p. 80).

¹⁰ Razão porque esses autores criticam diretamente o currículo integrado. Se a integração se restringe a uma disciplina – que abarca objetivos e formas de conhecimento diversos –, é importante, pois permite desenvolver a existência de inter-relações entre os objetivos. No entanto, torna-se um problema se for uma integração por projetos ou tópicos, ao envolver objetivos de muitos métodos, perdendo sua especificidade. Alegam também os autores que os professores não estariam preparados para o trabalho com conhecimentos tão diversos, além do risco de que a integração leve a uma articulação artificial de conceitos que se referem a domínios distintos. Essa crítica, entretanto, não contribui para a análise e compreensão da organização, uma

vez que, na verdade, os professores têm sido formados dentro da perspectiva do currículo disciplinar, como coloca Lopes (2008).

¹¹ Segundo Chevallard (1995, conforme analisado por Monteiro, 2001), o conhecimento escolar tem sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, mas tem lógica própria e faz parte de um sistema, o sistema didático; tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição pode ser objeto de estudo científico por meio de uma epistemologia própria. Develay (1995, citado por Monteiro, 2001) enfatiza os saberes da prática social, além do saber sábio, e o processo de axiologização junto ao de disciplinarização, como elemento estruturante do saber escolar – identificando na disciplina escolar seu princípio de inteligibilidade; propõe que ele seja chamado de matriz disciplinar que organiza a totalidade dos conteúdos num todo coerente (Monteiro, 2001).

¹² Tardif, Lessard e Gauthier (s/d) utilizam o conceito de saberes para fazerem referência "em sentido lato ao conjunto dos conhecimentos, das competências e das habilidades que a nossa sociedade considera suficientemente úteis ou importantes para serem objeto de processos de formação institucionalizados" (p. 33).

Referências

ALVES, Nilda. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-120.

ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Florianópolis/SC, 2002.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículo nacional y su "puesta en práctica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BEANE, J. A. Curriculum integration and disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, v. 76, n. 8, p. 616-622, abr. 1995.

_____. On the shoulders of giants! The case for curriculum integration. *Middle School Journal*, v. 28, n. 1, p. 6-11, set. 1996.

_____. Curriculum integration: the core of democratic education. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – "Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração", 4., 2000, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30 maio 2005.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília/DF, 23 dez. 1996.

_____. Parecer Nº 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diário Oficial da União*, 8 maio 2001.

BRUNER, J. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1975.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice R. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1178, 2003.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FIORENTINI, D.; SOUZA, Jr.; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 307-335.

FREITAS, H. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOODSON, Ivo F. *School subjects and curriculum change*. Londres: The Falmer Press, 1993.

_____. *Studying curriculum: cases and methods*. Londres: Open University, 1994.

_____. *Currículo: teoria e história*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HIRST, Paul H. Liberal education and nature of knowledge. In: _____. *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. Londres: Routledge/Kegan Paul, 1980. p. 30-53.

HIRST, Paul H.; PETERS, Richard S. *A lógica da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LOPES, Alice R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30 jan. 2007.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MACEDO, E. O que significa currículo disciplinar? In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 18-88.

_____. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

PINAR, W. F. et al. *Understanding curriculum*. Nova Iorque: Peter Lang, 1996.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

STODOLSKY, Susan S. A framework for subject matter comparisons in high schools. *Teaching and Teacher Education*, v. 9, n. 4, p. 333-346, 1993.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. Porto: RÉ-S-Editora, s/d.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. In: PARASKEVA, J. M.; GANDIN, L. A.; HYPÓLITO, L. M. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, p. 5-32, jul./dez. 2004. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30 maio 2005.

YOUNG, Michael F. D. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

Dados das autoras:

*Maria do Carmo de Matos

Doutora em Educação – Faculdade de Educação/UERJ – Mestre em Educação – IESAE/FGV-RJ – e Professora da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/CBH/UEMG.

Endereço para contato:

Faculdade de Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais

Rua Paraíba, nº 29

Funcionários

30.130-140 Belo Horizonte/MG – Brasil

Endereço eletrônico:

mcm@planetarium.com.br

****Edil Vasconcellos de Paiva**

Doutora em Educação – Faculdade de Educação/UERJ – e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ProPEd/UERJ

Endereço para contato:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Rua São Francisco Xavier, 524 – 12º andar – Bloco B – Sala 12024

Maracanã

20.550-013 Rio de Janeiro, RJ – Brasil

Endereço eletrônico: edilvp@terra.com.br

Data de recebimento: 15 jan. 2009

Data de aprovação: 25 maio 2009