

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O TEXTO POLÍTICO E O CONTEXTO DA PRÁTICA

Ângela Fernandez Porto de Chades¹

RESUMO: As reflexões apresentadas têm como objetivo compreender o processo de produção curricular, a partir dos princípios de Interdisciplinaridade, Contextualização e Competência tratados nos textos que discursam sobre a política de integração curricular para o Ensino Médio. Essas reflexões partem dos estudos realizados no mestrado, entre os anos de 2009 e 2011, com uma escola de ensino médio, cujo projeto pedagógico contempla o currículo integrado. As experiências observadas e as conversas com professores permitiram maior entendimento sobre os “atos do currículo” (Macedo, 2010) e suas relações com a política implementada nos últimos anos. Início, apresentando alguns elementos que explicam o macro-contexto que envolve a produção curricular, identificando suas relações e, em seguida, faço algumas considerações a respeito dos princípios norteadores da política de currículo integrado. Por fim, trago alguns aspectos do cotidiano escolar que nos ajudam a pensar como os sujeitos da escola (re)significam o que lhes é colocado, constituindo-se como autores do complexo processo de produção curricular.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Contextualização, Competência, Currículo oficial, currículo praticado.

INTEGRATION POLICY IN THE HIGH SCHOOL CURRICULUM: REFLECTIONS ON THE TEXT AND THE POLITICAL CONTEXT OF PRACTICE

ABSTRACT: The ideas discussed in this article aim at understanding the process of curriculum production, based on the principles of Interdisciplinarity, Contextualization and Competence presented in the texts that deal with the politics of curriculum integration in Brazilian High school. These ideas reflect the research carried out during my MA course between the years of 2009 and 2011 in a Brazilian High School whose pedagogical Project proposes an integrated curriculum. The observed experiences and conversations with teachers have allowed greater understanding of the "acts of the curriculum" (Macedo, 2010) and their relations with the policy implemented in recent years. To start with, I present some elements that explain the macro-context that involves the curricula production, identifying their relationship and then I make some considerations about the principles guiding the integrated curriculum policy. Finally, I bring some aspects of school life that help us think about how the subjects of school (re) signify what they are exposed to, constituting themselves as authors of the complex process of curriculum production.

Keywords: Interdisciplinarity, Contextualization, Competence, Official Curriculum, Practised Curriculum

¹ Universidade Federal da Bahia.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas têm como objetivo compreender o processo de produção curricular, a partir dos princípios de Interdisciplinaridade, Contextualização e Competência tratados nos textos que discursam sobre a política de integração curricular para o Ensino Médio.

Essas reflexões partem dos estudos realizados no mestrado, entre os anos de 2009 e 2011, com uma escola de ensino médio, cujo projeto pedagógico contempla o currículo integrado. As experiências observadas e as conversas com professores permitiram maior entendimento sobre os “atos do currículo” (Macedo,2010) e suas relações com a política implementada nos últimos anos.

Início, apresentando alguns elementos que explicam o macro-contexto que envolve a produção curricular, identificando suas relações e, em seguida, faço algumas considerações a respeito dos princípios norteadores da política de currículo integrado. Por fim, trago alguns aspectos do cotidiano escolar que nos ajudam a pensar como os sujeitos da escola (re)significam o que lhes é colocado, constituindo-se como autores do complexo processo de produção curricular.

A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

As mudanças educacionais merecem uma análise mais cuidadosa sobre as transformações sociais, o papel do Estado e a reestruturação econômica. Trata-se de aspectos que interferem em uma agenda política que privilegia, senão impõe de modo direto, certas definições curriculares.

Existe uma organização e agenda educacional internacional cujos princípios político-pedagógicos estão associados a novas estruturas e organização dos currículos, assim como novos projetos e sistemas de financiamento escolar, pesquisa e avaliação. No entanto, essas propostas não aparecem simétricas ou homogêneas em suas implicações para todos os países, regiões ou escolas. Temos que considerar que há um processo de tradução de políticas em prática no qual os atores escolares precisam converter ou transformar o texto oficial em ação. É, portanto, um processo complexo de atuação de sujeitos políticos na interpretação da política, ou seja, a prática constitui-se de muito mais do que a soma de definições legais, ela expressa um conjunto de expectativas sobre a política, nos quais acordos e ajustes fazem-se necessários.

De fato, existem mudanças nos níveis sociocultural, econômico e político da sociedade, as quais tendem a promover e reforçar uma perspectiva mais global sobre as políticas locais. Essa leitura sugere que qualquer movimento dos governos nacionais esteja submetido às pressões internacionais para “globalizar” e estar em sintonia com a ordem hegemônica.

De forma sintética, apresento algumas características da globalização que formam um conjunto de determinantes cujos discursos ideológicos são (re)apropriados no processo de elaboração de políticas públicas, em especial, na área educacional.

Ball (1998) destaca as compreensões de Brown e Lauder ao se referirem à importância da globalização para o desenvolvimento educacional e econômico, argumentando que a relação pode ser identificada a partir de três regras: a primeira é a da “elegibilidade” em que se explica a perda da capacidade keinesiana do Estado. Ou seja, a crença nos benefícios do intervencionismo do Estado na economia, característicos do Estado do Bem-Estar Social é substituída por novas ideias a respeito da relação Estado-Mercado, a partir das quais se consolidam diferentes mecanismos de controle da economia. Assim, o Estado minimiza, crescentemente, sua intervenção econômica servindo-se de mecanismos como a terceirização,

a desregulamentação e a privatização das atividades públicas. A segunda regra diz respeito às novas relações entre governos, empregados e trabalhadores, nas quais o desenvolvimento do trabalhador dependerá da sua habilidade para comercializar seu conhecimento e mostrar-se empreendedor nas atividades profissionais. Nesse aspecto, incluem-se alguns importantes elementos como uma nova divisão do trabalho e imperativos de alta qualificação da mão de obra, novas relações de trabalho com a possível substituição do salário fixo por remunerações de trabalhos realizados, enfraquecimento sindical, novo modelo de produção, baseado na flexibilidade maior no uso da força de trabalho, na prescrição do trabalho, na redução de custos e maior velocidade de produção. A terceira regra é o que Ball chama de “criação de riquezas” nas quais a lógica fordista de produção é substituída por sistemas baseados no conhecimento e por um sistema flexível de produção. Essas três regras tendem a definir um novo cenário nas relações de mercado, produzindo novas relações sociais nos diversos espaços da vida pública.

Ao identificar alguns elementos constitutivos do processo de globalização que se associam à produção de políticas educativas, em especial, às curriculares, sinalizo neste momento como tais políticas são produzidas sob essas influências.

Como já dito, os projetos políticos se constituem parcialmente, à medida que os discursos ali presentes concorrem com outros discursos representativos de outras identidades. Dessa maneira, as identidades produzidas no jogo das relações sociais e do discurso político são provisórias e sofrerão inevitáveis mudanças, haja vista os embates e disputas geradas em todo projeto social. Ao considerar que a escola é parte das relações sociais de poder em disputa por um projeto educativo, percebo, ainda que de forma limitada, a possibilidade de resistência à retórica da inevitabilidade que frequentemente motiva a prescrição de certas políticas.

As reformas curriculares brasileiras iniciadas na década de 1990 cumprem uma agenda política internacional, sintonizada com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre outras agências, cujos princípios eram os mesmos de outras reformas curriculares no mundo (LOPES, 2004). Esses princípios apresentam-se como soluções sem referências históricas e fora de contexto, aplicáveis a todas as realidades. Conforme a análise de Tomasi, Warde e Haddad (2000):

O que vem acontecendo, na verdade, é um enfraquecimento das instituições centrais e inclusive, em alguns países, um esvaziamento e um desmatelamento dos ministérios de Educação (...). Em muitos países, os projetos financiados pelo BM (e por outros bancos e agências internacionais) partiram da criação e unidades *ad hoc*, localizadas fora do Ministério da Educação, para desenhar e executar os mencionados projetos de melhoria de qualidade (p.180)

Há, nesse sentido, uma “nova ortodoxia” (Carter e O’Neill, 1995 apud BALL, 1998, p. 126) cujos elementos principais seriam a melhoria da economia nacional através da relação estreita entre escolarização, emprego, produtividade, comércio, valorização das habilidades e competências relacionadas ao emprego, controle mais intenso sobre o currículo e a avaliação, redução dos custos da educação para o governo e aumento da participação da comunidade nos processos de gestão escolar.

No que se refere à produção de políticas de currículo, em geral, as agências multilaterais recomendam um investimento em propostas integradas de currículo, tomando como pressuposto o papel estratégico da educação, seja para alavancar os países para novos

patamares de competitividade internacional e desenvolvimento social, seja para garantir aos indivíduos condições de empregabilidade em mercado de trabalho cada vez mais dinâmico.

O destaque dado pelas políticas globais e nacional à organização curricular pode ser identificado nos discursos a favor de diferentes modalidades de currículo integrado. Os temas transversais, a interdisciplinaridade, a contextualização e o currículo por competências são propostos nos variados documentos elaborados nos últimos anos, assumindo uma centralidade crescente.

Há que se considerar que as políticas educacionais estão cada vez mais submetidas aos mecanismos regulatórios e homogeneizadores dos Estados, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. Diante disso, Lopes (1999) esclarece que o projeto hegemônico não nos é apresentado autoritariamente por práticas facilmente identificáveis, mas é, ao longo do tempo, apreendido ideologicamente e legitimado através de diferentes posições ideológicas em conflito.

Entretanto, ainda que os mecanismos de homogeneização da globalização comportem-se como possíveis interferências às trajetórias política, econômica, cultural e social de cada país, concordo com a ideia de Ball (op cit) que aponta não ser possível transferir de forma direta o conjunto de propostas globais, pois essas são temperadas e modificadas de acordo com os complexos processos sociais e projetos locais.

As reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas duas décadas têm seus princípios fincados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, tendo resultado para o país a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Essa Conferência tinha como finalidade traçar os rumos da educação nos países onde os indicadores educacionais apresentavam resultados muito baixos. Junto a eles, estava o Brasil.

O Plano Decenal pode ser considerado um embrião dos Parâmetros Curriculares Nacionais (SILVA, 2008), assim como dos outros documentos que se seguiram, com o fim de atender as exigências postas pelos organismos multilaterais de financiamento com os quais o país estabeleceu parcerias para a viabilização de programas na área educacional.

A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, o uso racional dos recursos, estipulando a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados e à implantação dos sistemas de avaliação; reforça a ideia da busca da eficiência e que se oriente para a maior articulação entre setores públicos e privados (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000).

No que se refere ao ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), assim como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008) justificam a mudança curricular pelas mudanças tecnológicas e/ou outras mudanças de base produtiva. Verifica-se de imediato o pressuposto que orientará parte significativa da reforma: a da propalada necessidade de adequação da escola ao mundo do trabalho, isto é, às mudanças de ordem econômica. Esse pressuposto evidencia-se nas finalidades atribuídas ao referido segmento de ensino: “o aprimoramento do educando, como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu desenvolvimento” (BRASIL, 2008, p.77)

Analisando as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), é possível perceber a estreita ligação entre a educação escolar e o mundo econômico e tecnológico expressa em diversas passagens do texto.

Entendendo que as comunidades disciplinares dão sentidos variados aos princípios legais organizadores do currículo integrado, penso que é necessário discriminar nos trechos retirados das OCNEM, quais disciplinas trago para o debate. Assim, para tratar do princípio de

competências, começo citando um trecho do volume 2, produzido pela comunidade disciplinar de Biologia que sugere a criação de

situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências tais como saber comunicar-se, saber trabalhar em grupo, buscar e organizar informações, propor soluções, relacionar os fenômenos biológicos com os fenômenos de outras ciências, construindo, assim um pensamento orgânico (BRASIL, 2008, v. 2, p.21).

O trecho acima indica que à escola cabe desenvolver possibilidades de produzir uma mudança de performance no aluno. Essa performance, como explica Lopes (2008), é desenvolvida em contextos apropriados, de modo que o aluno aprenda a resolver problemas e que transfira essa capacidade para o mundo social, especificamente, para o mundo produtivo.

O debate contemporâneo em torno das necessidades de profissionalização do ensino médio, sobretudo no que se refere à estruturação do modelo de competências, tem-se reportado a uma apropriação das teorias da competência², cujos princípios estão filiados às perspectivas cognitivo-construtivista e tecnicistas, reconfigurados ao novo contexto do mundo do trabalho.

Inicialmente, o ensino para competência esteve associado à formação de professores (MACEDO, 2002), mas logo foi tomando outras áreas do ensino. Nesse caminho, o conceito de objetivos comportamentais da tradição tecnicista foi substituído pelo de competências. Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis (LOPES, 2008).

As competências ganham dimensões mais humanistas³, fruto do interesse por legitimação de um discurso capaz de associar concepções contraditórias entre si. Desse modo, a aproximação entre discursos construtivistas, cuja abordagem enfatiza a aprendizagem a partir da construção ativa do conhecimento pelo aluno, e a proposta do desenvolvimento de habilidades expressas em uma lista de “saberes-fazer”, traduzida em conteúdo, exemplifica a costura política necessária e garantidora de legitimidade e reconhecimento social. Essa aproximação gerou a formação de discursos híbridos, mesclando o discurso de competência originariamente de concepção construtivista, com o discurso do eficientismo social e do mundo do trabalho.

Associação entre princípios construtivistas e comportamentais é tornada possível na medida em que as competências, enquanto modalidades estruturais da inteligência, são realizadas por habilidades instrumentais que lhes são próprias, essas expressas na forma de descritores de desempenho (MACEDO, 2002, p. 124)

Portanto, o modo como o discurso do currículo por competências está incorporado aos dispositivos normativos brasileiros, em que são listadas competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos (DCNEM, 1998), evidencia uma linguagem de natureza

² As teorias a que me refiro são as de competência Cognitiva, de Jean Piaget no campo da Psicologia e a competência lingüística, de Noam Chomsky no campo da linguagem.

³ Refiro-me à concepção social mais complexa capaz de associar saberes e valores individuais e sociais.

prescritiva e funcional. Os indicadores de desempenho⁴ do ensino médio, por exemplo, atuam no controle dos conteúdos ensinados que deverão ser expressos por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fragilizando propostas pedagógicas alternativas e mais flexíveis, adequadas às realidades de cada escola.

Ainda assim, entendo que são múltiplos os significados dados à palavra competência, gerando, inclusive, práticas diferenciadas. Em muitos momentos com os professores da pesquisa de mestrado que desenvolvi nos anos de 2009 e 2010, pude perceber que competência é um termo usual no discurso pedagógico, muito presente em reuniões escolares, nos grupos de estudo, entre gestores e professores. Percebi que esse termo vem associado a perspectivas progressistas quando os professores da pesquisa, por exemplo, realizaram projetos de trabalho, promovem atividades integradas, associadas a temáticas cotidianas e de interesse dos alunos, mas, ao mesmo tempo, a perspectivas instrumentais quando os professores programam atividades e provas voltadas unicamente para a lista de competências e habilidades descritas no plano escolar da instituição.

Na reforma do ensino médio, a competência é um princípio hegemônico e apresenta-se, em geral, associado às ideias de transversalidade e de interdisciplinaridade, assim como de situações contextuais em que as competências estariam sendo construídas na prática social concreta (MACEDO, op. cit.).

No volume 3 das OCNEM, o texto da disciplina de História expressa a associação entre competência e interdisciplinaridade:

O ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho (p. 67).

Entendo que nas OCNEM, assim como outros documentos oficiais da mesma geração, as competências encarregam-se de reforçar o desenho disciplinar do currículo quando estas são listadas por disciplinas ou quando aparecem associadas aos conteúdos de cada campo do saber. Do ponto de vista do currículo proposto pelo MEC, não há proposta de superação do modelo disciplinar mas, ao contrário, propostas metodológicas que mobilizem os conteúdos os quais, por vezes, serão disciplinares. Mesmo que diferentes documentos curriculares para a educação básica evidenciem, por exemplo, “a transdisciplinaridade de algumas competências”⁵ (p. 129), isso é colocado a partir da articulação das competências com as disciplinas clássicas do currículo escolar (MACEDO, op. cit.).

Outro aspecto que gostaria de destacar é que o ensino por competência proposto na reforma perde seu sentido crítico, à medida que se torna uma proposta de finalidade dominante voltada para o “saber-fazer” do mundo produtivo, excluindo possibilidades de aprendizagens relacionadas às redes sociais em que estamos inseridos. O discurso pedagógico está, então, associado à regulação de conteúdos próprios ao atendimento às finalidades sociais garantidoras do modelo econômico vigente.

⁴ As competências agem, traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade e o controle do desenvolvimento das competências é exercido por meio de resultados obtidos em avaliações de sistema como o que vemos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁵ Para Macedo (2002) as competências transdisciplinares são mais abstratas e estariam na base de um conjunto variado de outras competências.

Lopes (2001) defende que

a integração curricular contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado (p.5).

Outro princípio proposto, condutor da organização curricular, é o da interdisciplinaridade. Esse princípio é considerado como importante elemento facilitador de um diálogo permanente com outros conhecimentos para o estudo de problemas concretos e compreensão mais ampla da realidade (BRASIL, 1998).

No texto construído pela comunidade disciplinar de Biologia é definido que "(...) professores de diferentes disciplinas e áreas podem descobrir conteúdos que permitam um trabalho em conjunto" (p.37). Em Física, a interdisciplinaridade não deve negar as características específicas de cada saber "(...) o objeto de estudo é o mesmo, mas levará a um novo saber, que não é necessariamente da Física, da Química ou da Biologia" (p. 52). Na disciplina de Língua Portuguesa, o texto coloca que "(...) o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes, isto é, a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo (...) (p. 27).

Observo que, no mesmo documento, a interdisciplinaridade "se comporta" de formas diferentes. Enquanto em Biologia e Língua Portuguesa o diálogo interdisciplinar ultrapassa as fronteiras das disciplinas e de suas respectivas áreas, em Física, a interdisciplinaridade está restrita à área disciplinar. Numa análise mais aprofundada sobre a trajetória de cada disciplina, que não é objeto de análise desse texto, poderíamos supor que essa diferença ocorre por tensões e embates internos das comunidades disciplinares, dando sentidos diferentes ao princípio.

Os textos demonstram que a interdisciplinaridade está também apoiada nas "possibilidades pedagógicas de organização do currículo integrado, inclusive espaciais e temporais" (BRASIL, 1998, art 7º, inciso I, b), assim como na possibilidade de uma gestão administrativo-pedagógica capaz de favorecer a liberdade de práticas pedagógicas interdisciplinares.

É importante observar que a interdisciplinaridade não acontece somente por força da lei ou pela vontade do professor, do diretor ou coordenador pedagógico. A interdisciplinaridade só é possível em uma ambiente de colaboração entre os professores, o que exige conhecimento, confiança e entrosamento da equipe, e, ainda, tempo disponível para que isso aconteça. Daí a importância do projeto pedagógico da escola, que deve prever tempo, espaço e horários de atividades dos professores para que um programa de interdisciplinaridade possa ocorrer. (idem, v. 2, p.37)

Outra questão que chama a atenção é que em diversas passagens do documento, a interdisciplinaridade está associada à filosofia do sujeito⁶ quando relaciona o trabalho interdisciplinar com a questão de atitude e compartilhamento de tarefas. O texto, em geral, enfatiza a necessidade de uma nova organização da escola e do trabalho docente, não levando em consideração as relações de poder e as tensões inerentes a esse tipo de projeto escolar.

O desenvolvimento dessas atitudes pode ser um desafio para os educadores, mas, como resultado, vai propiciar aos alunos o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e integrar os saberes. (...) Para isso, a escola deve buscar novas formas de se organizar (...) (BRASIL, 2008, v. 2, p.90-91).

Para Benstein (1981, apud LOPES, 2008) “a integração pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas e cursos “insulares” a uma ideia relacional, bem como implica mudança nas hierarquias e relações de poder que constituem os saberes” (p. 37). Nesse aspecto, a possibilidade de inter-relação entre as disciplinas não garante sozinha um projeto integrado de currículo, é preciso considerar que a integração também depende do grau de participação de professores e alunos sobre a seleção e a organização dos conhecimentos.

Trato agora do princípio da contextualização como outro elemento considerado importante na construção do currículo integrado e complementar à abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Nas OCNEM, a contextualização é considerada importante e foi definida, assim como o currículo por competência e a interdisciplinaridade, bem antes da produção de seus próprios textos pedagógicos (LOPES, 2002). Significa dizer que existe um discurso pedagógico oficial capaz de intervir e modificar planos pedagógicos legítimos, embora não de forma integral e permanente.

Sobre as bases teóricas do princípio contextualizador, Lopes (op.cit.), na sua análise sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), indica que a noção de contextualização, no texto, está associada a múltiplos discursos curriculares de matrizes distintas, formando discursos híbridos.

Para a autora, novas coleções de propostas são formadas a partir de matrizes teóricas diferenciadas, por vezes antagônicas. Isso se dá para que haja garantia de legitimidade do texto a ser apresentado no meio educacional. Além disso, as ambiguidades serão sempre reconhecidas na leitura dos textos oficiais, revelando a produção de novos sentidos em prol de novas finalidades educacionais.

Observei que, no caso da contextualização, o texto de Física traz uma relação entre contextualização, transposição didática e conhecimento escolar. Vejamos:

(...)Seria a ciência do cientista a única referência para os conteúdos disciplinares? Ao que parece, a transposição direta não seria suficiente. Devem-se assumir também as práticas como referências e formas de articular teoria e prática, pois, além das pesquisas científicas, fundamentais ou aplicadas, também as práticas

⁶Segundo Jantsch e Bianchetti, (1997), a interdisciplinaridade, no campo da filosofia do sujeito, decorre de uma perspectiva vinculada à filosofia idealista, a qual evidencia a autonomia das ideias ou do sujeito pensante sobre os objetos. Tal concepção caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento.

domésticas, industriais, ideológicas, políticas e tecnológicas, bem como suas funções sociais, devem servir de escolhas didáticas. (p.46)

Sobre o princípio da contextualização, o texto indica a associação entre teoria e prática, enfocando a necessidade de atenção ao mundo social do aluno. Busca-se uma educação para a vida, seja ela doméstica, política ou tecnológica. Analisando tal perspectiva, vemos a raiz teórica do progressivismo de Dewey que apontou a importância da aprendizagem partindo da experiência. Em estudo recente sobre a contextualização nos PCNEM e DCNE, Lopes (2008), destaca a recontextualização do discurso sobre competências, sendo adquirida uma perspectiva na qual “aprender para a vida” assume uma dimensão produtiva do ponto de vista econômico.

A possibilidade de vivências sociais e cotidianas, ou seja, dos saberes escolares estarem intimamente ligados às questões concretas da vida dos alunos, dando sentido ao que está sendo aprendido, também aparece em outros trechos do documento. Os conhecimentos prévios dos alunos, portanto, precisam ser valorizados. Nessa perspectiva, o aluno sai da condição de “aprendente” passivo para a condição de sujeito que participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva se aproxima de correntes do construtivismo de Vygotsky e de Piaget.

Se a realidade dos alunos, seus conhecimentos e vivências prévias, forem considerados como ponto de partida, o ensino de Biologia fará sentido para o aluno e a compreensão dos processos e fenômenos biológicos será possível e efetiva (BRASIL, 2008, v. 2, p. 34).

Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação (BRASIL, 2008, v. 3, p. 28).

Os processos de construção do conhecimento escolar supõem a inter-relação dinâmica de conceitos cotidianos e químicos, de saberes teóricos e práticos, não na perspectiva da conversão de um no outro, nem da substituição de um pelo outro, mas, sim, do diálogo capaz de potencializar a melhoria da vida (BRASIL, 2008, v. 2, p.118).

Percebo, no texto de Física, uma preocupação em explicar o conhecimento escolar. Está assim descrito: “A Física escolar é diferente da ciência Física, embora ambas estejam intimamente relacionadas. Os saberes ensinados são simplificados para possibilitar seu ensino (BRASIL, v.2, p.46).

Aqui vemos como a contextualização pode estar articulada ao processo produtivo do conhecimento escolar por meio da transposição didática. Essa visão fundamenta-se na ideia de Chevallard (apud OLIVEIRA; SOUZA, 2005) que considera o processo de constituição da disciplina escolar relacionado à disciplina de referência. Nessa perspectiva, o processo de transformação da disciplina escolar ocorre por meios didáticos. Essa abordagem epistemológica deixa de fora uma visão crítica a respeito de outros fatores que também colaboram para a construção da disciplina escolar.

Dessa forma, a contextualização pode ser considerada como um princípio metodológico do ensino, capaz de dar sentido às formulações científicas apresentadas ao aluno.

Outro texto, a meu ver, fundamentado na teoria de Chevallard, aponta que a “contextualização é própria do processo de ensino” (Brasil, 2008, v.2, p.83) e aparece intimamente ligada à ideia de transposição didática⁷.

A contextualização não pode ser feita de maneira ingênua, visto que ela será fundamental para as aprendizagens a serem realizadas – o professor precisa antecipar os conteúdos que são objetos de aprendizagem. Em outras palavras, a contextualização aparece não como uma forma de “ilustrar” o enunciado de um problema, mas como uma maneira de dar sentido ao conhecimento matemático na escola. (p.83)

Devo considerar que as reflexões aqui realizadas acerca das OCNEM, ainda que precise de maior estudo sobre o percurso de elaboração do texto de cada disciplina, apontou, para os objetivos desse trabalho, a maneira como as políticas curriculares são anunciadas à escola. Em meio a estratégias e mecanismos de “convencimento” pela aderência de concepções e teorias consideradas progressistas, os discursos circulam recontextualizados, buscando adeptos.

Como sinalizei, as concepções e teorias de ensino aparecem recontextualizadas nos documentos a fim de garantir legitimidade do discurso no meio escolar. As concepções relacionadas aos saberes prévios dos alunos e dos saberes do senso comum, assim como a produtividade do conhecimento escolar estão relacionadas à aplicabilidade do conhecimento por meio da resolução de problemas cotidianos, o que parece associar-se à ideia de ensino por competências. Vejamos como isso aparece no texto de Biologia:

Além de valorizar a realidade desse aluno, a contextualização permite que o aluno venha a desenvolver uma nova perspectiva: a de observar sua realidade, compreendê-la e, o que é muito importante, enxergar possibilidades de mudança. (Brasil, 2008, v. 2, p.35)

(...) busca-se que o aluno compreenda as ciências e as tecnologias como um conjunto de conhecimentos produzidos coletivamente pela humanidade, e que geram as técnicas e os procedimentos do trabalho produtivo (Brasil, 2008, v. 2, p. 36)

No texto de Física, é mais clara a ideia de relação entre contextualização e competência.

⁷ Conforme as OCNEM (2008) a transposição didática é o processo pelo qual um objeto de saber chega à escola como objeto de ensino.

O aluno, cuja “competência investigativa” tiver sido adequadamente desenvolvida na escola, ao deparar-se com situações problema para cuja solução os conhecimentos adquiridos são insuficientes, poderá recorrer a livros, internet (...). Portanto, a construção de competências não se encerra na escola, mas esse é o ambiente no qual se podem oferecer subsídios e possibilidades para que ocorra. Para isso, a contextualização e a interdisciplinaridade devem ser consideradas

Por fim, sinalizo que o currículo do ensino médio sustenta uma visão articulada com a emergência de uma racionalidade humana baseada em princípios do capitalismo pós-fordista, em que se poderia se desenvolver uma cultura do trabalho, promovendo na escola padrões de comportamento úteis à participação do sujeito no mercado produtivo e de consumo.

O caráter ambíguo e impreciso com que percebemos a apresentação dos princípios – competências, interdisciplinaridade e contextualização no texto das OCNEM é, na verdade, a expressão do conflito existente no processo de produção da política curricular que tem como intenção a legitimação dos discursos ali anunciados. Portanto, as concepções recontextualizadas resultam de acordos de diferentes posições políticas que disputam a hegemonia do discurso que irá traduzir-se na proposta final.

As ideias levantadas nesse trabalho me ajudaram a pensar que o currículo praticado na escola investigada traz em si as mesmas ambigüidades e contradições do documento, de maneira a compreender a complexidade que abarca a criação curricular. O entendimento de que os currículos são produzidos em meio a uma rede complexa de sujeitos políticos que, segundo suas experiências, valores e concepções lutam por organizar a escola, aponta de modo significativo que o currículo é permanentemente construído, inventado, por sujeitos culturais. A disputa, a resistência, os desacordos, como também as posturas a favor do currículo oficial estão permanentemente presentes nesse processo de interpretação e negociação cultural do currículo, fazendo com que a política que busca homogeneizar atue na pluralidade.

OS PRATICANTES DE CURRÍCULO: ALGUNS ASPECTOS COTIDIANOS

Para alguns professores da pesquisa não foi fácil materializar a proposta do currículo integrado, limitando muito a participação no planejamento coletivo e nos projetos interdisciplinares. Dentre vários aspectos observados, considero que a trajetória de construção da disciplina, em alguns casos, leva ao afastamento do conhecimento escolar da vida cotidiana, pois os conteúdos selecionados por essas disciplinas são escolhidos a partir de critérios mais abstratos das disciplinas acadêmicas. Assim, nem todo conceito poderia ser trabalhado de forma interdisciplinar, muito menos ser contextualizado. Mas, devo dizer que essa influência não pareceu forte na prática da professora de Química, que, embora tenha cursado, na sua formação acadêmica, um “currículo disciplinar” cuja matriz valorizava o enfoque conteudista e abstrato⁸ de ensino, não foi impedida de praticar com grande desenvoltura a integração curricular. Talvez pela experiência de lecionar com a disciplina de Ciências em outros níveis e

⁸ Como professora dos cursos de Licenciatura da FERLAGOS, tive a oportunidade de conhecer a estrutura curricular dos cursos, assim como suas reestruturações ao longo dos seis últimos anos. A professora de Química foi minha aluna nas disciplinas pedagógicas do seu curso e era atenta aos conteúdos didático-pedagógicos da formação, demonstrando muita afinidade com a área pedagógica do curso. Ao entrar no colégio pesquisado, segui os passos de outro professor de Química, também professor nos cursos de licenciatura que desenvolvia de forma brilhante o trabalho de integração curricular.

modalidade de ensino, ela tenha tido maior oportunidade de perceber as possibilidades de práticas integradas. Penso, então, que as redes de formação acadêmica e profissional, assim como as experiências pessoais e sociais dos professores, podem ser determinantes na sua atuação com o trabalho curricular diário.

A respeito do que foi dito acima, acho importante sinalizar com a ajuda de Macedo (2010) que, se o currículo é permanentemente escrito ele tem um caráter relacional e construcionista, onde, as experiências ali inscritas são ações implicadas dos sujeitos inseridos nas suas redes de relações e aprendizados. Esses professores, autores dos currículos que trabalham, instituem práticas e produzem sentidos a partir das suas invenções e ações alternativas para os problemas que os desafiam.

Acredito também, que os professores, de modo geral, organizam os conteúdos e escolhem as metodologias de ensino, levando em consideração o que é definido como aceitável pelas respectivas comunidades disciplinares, por meio dos usos que fazem das publicações produzidas no campo e dos livros didáticos em circulação. Na escola pesquisada, a organização curricular também recebe essa influência, porém é determinada pela metodologia de projetos que exige maior flexibilidade na escolha de conteúdos e métodos.

Com isso, ainda que o discurso produzido pela comunidade disciplinar seja hegemônico, o projeto pedagógico da escola, quando elaborado a partir de ampla participação da comunidade escolar, pode influenciar no trabalho do professor, incorporando e ressignificando as propostas legais. Há disputas de sentidos, gerando discursos mesclados, híbridos.

Outro aspecto observado na pesquisa é a possibilidade de integração disciplinar pela afinidade afetiva. Vejo que os encontros pedagógicos semanais favoreceram a aproximação das pessoas. O planejamento integrado permitiu o diálogo intenso entre os docentes e também a amizade entre eles. Os conflitos coexistem com o diálogo amistoso. Dessa forma, não só a lógica epistemológica que sustenta o projeto integrado irá determinar a sua concretização, mas o relacionamento interpessoal que nasce da possibilidade do encontro.

Os modos como os praticantes da vida cotidiana se inscrevem, como usuários, nas normas e produtos que lhes são dados para consumo (CERTEAU, 1994) explicam, de certa maneira, as diferenças existentes entre as escolas. Cada uma possui uma cultura própria com suas redes de sujeitos que se enredam a múltiplas experiências e suas formas de significação. Conforme Ball (1992), ao explicar os modos como os contextos políticos produzem a política argumenta que os sentidos produzidos por cada leitor para a política na qual ele tem contato resultam das experiências e conhecimentos os quais lhe dão condições próprias de leitura.

Assim, acredito que os atos de currículo existentes no cotidiano da escola devem ser conhecidos, não no sentido de “virarem” novos modelos de práticas, homogeneizando-as, mas na tentativa de reconhecimento da pluralidade de posições de sujeitos que coabitam num mesmo espaço de relações pessoais e profissionais.

Nas redes de relações e ações vividas nos cotidianos das escolas, os sujeitos são atravessados por processos *intuitivos*, revelando suas energias e utopias políticas. Acredito, porém, que diante da multiplicidade de modos de pensar, os conflitos são elementos presentes, gerando tensões que considero produtivas à medida que são motivadoras do diálogo. Por outro lado, também temos que reconhecer que o cotidiano das práticas, com sua complexidade, pode congelar-se em embates e fazer morrer desejos, projetos e ações transformativas.

Os professores, nos encontros semanais e em outros tempos taticamente criados, enredados em suas redes políticas, conversam. Ainda que seja uma conversa nem sempre

amistosa, esses professores tecem seus pontos de vista, a fim de buscarem acordos sobre aquilo que julgam necessário para a materialização do plano integrado.

Tendo que finalizar pelo espaço que ainda me resta, considero importante enfatizar a possibilidade do diálogo crítico - fruto de muitos encontros e conversas diárias - que o currículo integrado proporcionou aos professores dessa escola. Entre eles há acordos profissionais, pedagógicos e afetivos que singularizam aquele *espaçotempo* escolar. Como afirma Larrosa (2003, p. 212), “nunca se sabe onde uma conversa pode levar (...) e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto”. A “arte da conversa” expressa-se pelo acolhimento no sentido mais amplo possível. Um acolhimento tanto para receber o outro nas suas dessemelhanças quanto para aprender com ele.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. The policy processes of policy. In: BOWE, Richard ; BALL, Stephen J; GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres : Routledge, 1992. p. 6 -23.

_____. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes,1998. p. 121-137.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. MEC,SEMTEC, 2008.

_____. *Matrizes de Referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SAEB,INEP, 2008. 127 p.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC,SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999.

_____. *Parecer CNE/CEB nº. 15 de 1º de junho de 1998*.

_____. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA. Jorge. A arte da conversa. *Pedagogia improvável da indiferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p 211-216.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar, ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo. *Revista Brasileira de educação*, n. 26, p. 109-118, maio/ago.,2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br>

_____. Políticas de Currículo: mediação por grupos disciplinares de ciências e matemática. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Currículo de Ciências em debate*. Campinas. Papius, 2004b, p. 45 – 76.

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

_____. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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

_____. Currículo e Competência. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elisabete. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n. 32, maio/ago., 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.