

CURRÍCULO DISCIPLINAR OU INTEGRADO? CRÍTICAS E JUSTIFICATIVAS

Marcos Garcia Neira

Introdução

Os primeiros estudos sobre o currículo remontam ao início do século XX, quando os trabalhos basilares de John Dewey e John Franklin Bobbitt vieram a público. Buscou-se, naquele momento, conferir ares científicos a uma tarefa até então artesanal, qual seja, estabelecer critérios válidos para programar as aprendizagens necessárias de maneira progressiva, relacionando-as ao cidadão almejado que atuaria na construção de uma sociedade cada vez mais urbana e industrial. As preocupações formativas de então oscilavam do cidadão democrático ao cidadão trabalhador.

Seguiram-se outros trabalhos relevantes que contribuíram para fortalecer e conferir uma complexidade cada vez maior ao campo. A teoria elaborada por Ralph Tyler tornou a confecção de currículos uma empreitada baseada na racionalidade técnica, ao passo que Michel Apple chamou a atenção para o aspecto político-ideológico do currículo, tomando-o como resultado de uma correlação de forças.

A última década do século passado e a primeira do atual foram especialmente relevantes para os debates curriculares no Brasil. Os resultados das pesquisas impactaram a ampliação da noção de currículo e sua inexorável conexão com aspectos de cunho político-ideológico. O antigo viés técnico-administrativo deu lugar à vinculação com questões de subjetividade, identidade/diferença e poder.

Esse deslocamento foi determinante para que o currículo fosse posicionado no centro das disputas, tanto as mais amplas, na esfera das políticas públicas, quanto as locais, no âmbito das escolas e salas de aula. Segmentos até então alheios ao debate curricular (empresariado, mundo corporativo, representantes religiosos, movimentos sociais, entidades científicas, terceiro setor etc.) passaram a reivindicar a participação nas instâncias decisórias do que deve ou não fazer parte do currículo.

Graças à elasticidade da concepção de currículo, mais recentemente os olhares se voltaram à maneira de organizá-lo. Os estudos sobre o assunto sinalizam que não só a presença ou ausência de determinado conhecimento impactará a constituição dos sujeitos, mas, também, o modo como a experiência formativa efetivamente acontece. Isso significa que, ao lado do tensionamento histórico entre a tradição de ensino de determinada disciplina e o surgimento de novos conhecimentos, figura a organização curricular, cujas competência e responsabilidade constituem objetos de disputa, como se verá adiante. Mesmo que professores e equipe gestora exijam a condição de autores, sabemos que agentes externos à escola e à universidade pensam e atuam de outra maneira.

Considerando que a pouca discussão a respeito do assunto influencia a desautorização dos docentes para assumir as rédeas do processo e definir o formato mais adequado à instituição em que atuam, este capítulo assume um tom sinóptico na abordagem dos conceitos fundacionais do campo, a fim de subsidiar as críticas feitas ao currículo por disciplinas e as justificativas para adoção do currículo integrado.

Concepções de currículo

O termo “currículo” tem sido empregado com significados distintos nos últimos 120 anos: como sinônimo de programa de estudos, projeto pedagógico, documento oficial que relaciona os conteúdos de ensino, entre outros. As pesquisas sobre o assunto explicam que a oscilação resulta das influências teóricas predominantes em cada momento histórico. Lopes e Macedo (2011) categorizaram e denominaram concepções das formas de entender o currículo: currículo como seleção e organização de conhecimentos, currículo como forma de controle e currículo como

texto da cultura. Importa dizer que, na visão das autoras, também assumida neste capítulo, cada uma dessas concepções é um discurso que se hegemonizou, constituindo o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio.

A primeira concepção entende que o currículo deve resguardar os conhecimentos tomados como verdadeiros, aqueles que a escola tem o dever de transmitir para formar os sujeitos que desempenharão tarefas sociais e laborais que exigem níveis variados de complexidade. Esses conhecimentos são comumente extraídos da lógica das chamadas disciplinas de referência. Como se sabe, as ciências modernas têm um objeto específico e uma lógica própria de desenvolvimento. Por meio de métodos validados, dão prosseguimento à interminável elaboração de conhecimentos cada vez mais sofisticados. Nesse modo de pensar, conhecimentos menos elaborados proporcionam a base de sustentação para aqueles de maior complexidade.

Um caso que tipifica o currículo como seleção e organização de conhecimentos está presente naquelas escolas em que a estrutura das plantas é ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fotossíntese, nos anos finais, e a reprodução dos vegetais, no Ensino Médio. Percebe-se a lógica mencionada no parágrafo anterior instaurada no ensino de Ciências e Biologia, não se distinguindo dos demais componentes. A alocação de determinado conhecimento num dado momento do percurso curricular está diretamente relacionada à fase de desenvolvimento cognitivo dos estudantes e sua capacidade de abstrair e lidar com hipóteses. Os conhecimentos abordados na primeira etapa ou ciclo alicerçam a aprendizagem daqueles ensinados na segunda. Estes sustentam a aquisição dos conhecimentos ensinados na terceira.

No interior de cada etapa ou ciclo, o processo é mais minucioso. A preocupação recai sobre a progressão ano a ano dos conhecimentos com vistas ao alcance de objetivos pertencentes ao domínio cognitivo, distribuídos de forma hierárquica: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Estes, por sua vez, desdobram-se em dezenas de habilidades, como recuperar, compreender, mobilizar, comparar, relacionar, ordenar, classificar, estabelecer, justificar etc.

A concepção de currículo como forma de controle repercute um conjunto relevante de estudos conhecidos como crítico-reprodutivistas, de grande repercussão nos anos 1970. Os trabalhos assinados por Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Christian Baudelot, Roger Establet, Michael Young, William Pinar e Madeleine Grumet denunciaram de maneira contundente o papel que a escola desempenhava na reprodução da desigualdade social. Majoritariamente influenciadas pelo marxismo, as análises realizadas indicaram que as escolas francesa e estadunidense, por vias distintas, operavam a manutenção da condição subalterna dos representantes das classes populares em vez das alentadas ascensão social, melhoria da qualidade de vida, plena inserção no mercado de trabalho etc.

Muito embora as análises crítico-reprodutivistas tenham abordado a escolarização de forma ampla, é possível fazer inferências para o currículo. Afinal, uma não existe sem o outro. A conexão entre escolarização e currículo deve-se, sem dúvida, a Michel Apple, cuja obra ganha vulto no fim dos anos 1970. O educador estadunidense perscrutou o caráter ideológico do currículo, retirando-lhe qualquer pretensão tecnocrática de neutralidade. É certo que os estudos seminais dos autores mencionados haviam marcado essa posição quando explicaram o papel da escola na reprodução da desigualdade ao inculcar nos filhos das classes operárias a ideologia capitalista. É o que acontece quando a instituição reproduz os códigos do capitalismo de variadas maneiras: premiando os detentores do capital cultural, valorizando e transmitindo a cultura dominante, adotando como válidos e legítimos unicamente a linguagem e hábitos particulares da burguesia, entre outros.

Considerando que a dinâmica na sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, Michel Apple afirma que a economia afeta também a educação. Há uma relação estrutural entre economia e educação, entre a forma como a economia se organiza e a forma como o currículo se organiza. Não se trata de uma relação direta e determinista, mas, sim, baseada na hegemonia. Isso quer dizer que os grupos dominantes recorrem a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação, e a escola ocupa um lugar importante nesse empreendimento. Portanto, os conhecimentos que

preenchem o currículo são particulares, cujas seleção e definição refletem os interesses dos grupos privilegiados. Por meio deles, as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente na escola. Uma vez considerados verdadeiros, tais conhecimentos transformam o currículo em mola propulsora da ideologia capitalista, não só condicionando a progressão daqueles que com ela pactuam, mas tornando o aceite, a subserviência e, sobretudo, a incorporação de requisitos fundamentais ao sucesso escolar.

Por último, a concepção de currículo como texto da cultura é um dos subprodutos das pesquisas que desde o início do terceiro milênio buscaram inspirar-se no pós-estruturalismo. Lopes e Macedo (2011) explicam que tal concepção se distancia do estruturalismo e de sua conexão arbitrária entre significante e significado. No entendimento pós-estruturalista, não há relações estruturais entre dois significantes. Cada significante remete a outro indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado. O significante flutua, e seu sentido só pode ser definido em uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

Nesse sentido, tudo o que existe é produzido discursivamente. Em meio à cultura, os discursos se interseccionam e criam um sentido sobre as coisas do mundo. O currículo é uma prática discursiva, uma prática de significação, de atribuição de sentidos; logo, uma prática de poder. Ele constrói a realidade, governa, projeta a identidade docente e discente, sempre produzindo sentidos.

Posto que concebidas como texto da cultura, como prática de significação, criação ou enunciação de sentidos (Macedo, 2006), alusões à ideia de currículo prescrito, formal, oculto etc. são absolutamente inadequadas. Tudo o que se relaciona ao currículo será sempre produção de sentidos. Tudo o que acontece antes, durante e depois do trabalho escolar nada mais é que um texto que busca influenciar as pessoas que interagem com ele – acontece que seus efeitos nunca são inteiramente palpáveis, qualificáveis ou quantificáveis. A garantia simplesmente não existe. Sendo assim, qualquer currículo é sempre uma aposta, um desejo, uma prática de subjetivação.

Teorias do currículo

Numa perspectiva pós-estruturalista, faria mais sentido tratar de discursos, e não de teorias. Significaria assumir que, ao descrever a realidade, simultaneamente ela é produzida. No entendimento de Silva (2015), um discurso produz o próprio objeto, cuja existência é inseparável da narrativa que supostamente o descreve. Todavia, em vez de abandonar o termo “teoria”, parece justo reconhecer seu papel na constituição daquilo que ela procura explicar. Uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Eles dirigem a atenção para certas coisas, conferindo-lhes visibilidade. Em outras palavras, organizam e estruturam a leitura das coisas do mundo.

Uma teoria do currículo, portanto, não pretende capturar o verdadeiro significado do currículo, mas, sim, mostrar a correlação entre o que o currículo é e a forma como ele é explicado. Uma teoria revela aquilo que ela pensa que o currículo possa ser.

Silva (2015) ensina que a questão central para qualquer teoria de currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado e quem deve ser o sujeito pretendido para qual tipo de sociedade, ou seja, sua identidade ou subjetividade. Para responder a isso, teorias distintas recorrem à natureza humana, à natureza da aprendizagem, do conhecimento ou da cultura. Elas se distinguem pela ênfase que conferem a esses elementos.

Acontece que o currículo também é uma questão de poder. Na medida em que as teorias de currículo querem dizer o que um currículo deve ser, também se imbricam com o poder. Selecionar ou privilegiar um conhecimento em detrimento de outro é uma questão de poder. Em semelhança, definir uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. Tal compreensão empurra as teorias para o terreno das disputas, e o que está em xeque é a predominância de determinada teoria de currículo.

Na visão de Silva (2015), é a questão de poder que separa as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas entendem que a neutralidade não existe; toda teoria está implicada em relações de poder. As teorias tradicionais tomam o conhecimento a ser ensinado como dado, inquestionável. Daí se

preocuparem com o como ensinar, com as questões técnicas, buscando a maior efetividade possível nessa empreitada. As teorias críticas e pós-críticas perguntam por que esse conhecimento e não outro. Elas querem saber quais interesses fazem que esse conhecimento ou essa subjetividade sejam valorizados diante de tantos outros.

Retomando a ideia supracitada de que os conceitos de uma teoria permitem enxergar as coisas das quais ela trata, é possível distinguir as teorias de currículo a partir dos conceitos abordados. Enquanto as teorias críticas, ao deslocarem o foco para a ideologia e permitirem ver a educação e o currículo de uma nova perspectiva, as teorias pós-críticas, ao enfatizarem o discurso, provocaram um importante e indelével deslocamento na maneira de concebê-los.

Feita essa introdução, tratemos de cada qual em separado. É possível dizer que o campo dos estudos curriculares surge com as teorias tradicionais. No princípio do século passado, John Franklin Bobbitt, um pedagogo estadunidense, propôs que a escola operasse como uma fábrica, que especificasse os resultados a serem obtidos, definisse os métodos para alcançá-los e as formas de mensuração de seu desempenho. Os objetivos educacionais deveriam basear-se na execução eficiente das habilidades requisitadas no mundo do trabalho.

Anos antes, seu compatriota, o filósofo John Dewey, defendera um currículo mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Para tanto, os interesses e experiências dos estudantes deveriam ser considerados. A educação era um momento de vivência e prática de valores democráticos. Ao passo que a teoria de Bobbitt materializava um projeto eficientista, explicitamente preocupado com o mundo laboral, a proposta progressivista de Dewey voltava-se à vida social num contexto marcado pela multiplicidade desencadeada pelo aumento da população de imigrantes nos Estados Unidos. O currículo de uma escola cada vez mais plural deveria tomar os interesses dos estudantes como ponto de partida para o ensino dos conhecimentos que lhes permitiriam bem exercer suas funções cotidianas.

A preocupação com a eficiência foi retomada pelas mãos de Ralph Tyler em meados do século XX, mais precisamente em 1949. A teoria curricular elaborada pelo educador estadunidense estabeleceu princípios

básicos de organização e desenvolvimento curricular ao sugerir critérios para definição de objetivos educacionais; experiências para alcançar esses objetivos; formas de conduzir essas experiências; e instrumentos de avaliação de seu alcance. A proposta tyleriana recebeu um incremento importante com a publicação da taxonomia dos objetivos educacionais do psicólogo Benjamin Bloom, consolidando o tecnicismo educacional, cujas influências perduram até hoje nas salas de aula das escolas e universidades.

Não é mera coincidência que o avanço da racionalidade técnica na educação tenha se dado durante o período ditatorial. O desejo de controle e regulação do currículo pelos órgãos da administração educacional sintonizava-se com a ideologia capitalista. A educação bem servia ao modelo de sociedade almejado pelas elites, que a um só tempo formava pessoas capacitadas para impulsionar o progresso da nação, tanto no planejamento e na liderança quanto na execução mecanicista e alienada.

O momento era de grandes transformações sociais: movimentos de independência de antigas colônias europeias, protestos contra a guerra do Vietnã, manifestações pelos direitos civis nos Estados Unidos, a contracultura, os movimentos feministas, a liberação sexual e as lutas contra as ditaduras civis-militares na América Latina. Eis a paisagem em que eclodiram os artigos, livros e ensaios supraidentificados como crítico-reprodutivistas.

Inversamente ao que pensam e escreveram alguns, a agitação extrapolou o simples questionamento dos currículos tradicionais para fomentar experiências pedagógicas em diversos países, muitas delas documentadas e, posteriormente, multiplicadas. O que se viu, a partir de então, foi o surgimento de linhas de argumentação conceitual de matrizes variadas que promoveram a crítica ao sistema educacional vigente à época, favorecendo a emergência das chamadas teorias críticas do currículo, basicamente comprometidas com a transformação da sociedade.

A teorização crítica inverte os fundamentos das teorias tradicionais, iniciando por questionar os arranjos sociais e educacionais. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2015, p. 30).

As teorias críticas do currículo apoiam-se em alguns pressupostos: (1) partem do princípio de que o currículo tradicional difunde diferenciadamente a ideologia, a depender da classe social; (2) a escolarização transmite valores como obediência e aquiescência às camadas populares e liderança e competitividade aos setores favorecidos; (3) a organização das experiências curriculares disponibiliza saberes de baixa complexidade a quem permanece pouco tempo na escola e premia aqueles que completam o percurso com conhecimentos mais elaborados; (4) os códigos culturais valorizados na escola são familiares à classe média, obstaculizando o avanço da classe subalternizada, além de naturalizar o processo e ocultar seu caráter classista; (5) a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, conseqüentemente, dos grupos que os cultivam, o que significa que a seleção de conhecimentos é interessada e proposital; e (6) o currículo recria a hegemonia ideológica de determinados grupos por meio das interações cotidianas, pelo trato do conhecimento e na ação dos professores, reproduzindo as relações de classe em seu interior.

O entendimento desse mecanismo perverso semeou a produção de pedagogias combativas no Brasil: a educação popular ou libertadora e a pedagogia histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos. Diversos analistas denominam-nas pedagogias dos conteúdos, justamente por concentrar-se no conhecimento a ser transmitido aos representantes das classes populares. “A teorização de Freire é a base da educação popular: um projeto que visa a possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 85). Contra a concepção de conhecimento fragmentada e estática dos currículos tradicionais, Paulo Freire (1970) propõe os saberes de uma educação problematizadora e crítica. Pensar nos saberes relacionados às realidades concretas em situações de opressão implica uma inserção crítica e transformadora nessas realidades. Os chamados temas geradores, extraídos do cotidiano dos trabalhadores, criam canais para conhecimento crítico da totalidade em que vivem.

Dermeval Saviani elaborou os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentaram a pedagogia crítico-social dos conteúdos concebida por José Carlos Libâneo nos anos 1980. Para Saviani (1983), uma teoria

crítica da educação toma como referência o ponto de vista dos dominados. O conhecimento a ser trabalhado na escola deve levar em conta a problematização da prática social, mas os problemas identificados só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem dos instrumentos fornecidos pelo conhecimento historicamente acumulado (a ciência) e analisado de forma crítica. Libâneo (1985), por sua vez, defende a centralidade dos conteúdos na escola. Ele se refere a conhecimentos sistematizados, habilidades cognitivas, atitudes e valores selecionados de uma cultura mais ampla, que garantam aos alunos ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, mas, também, ampliar seu universo e provê-los de capacidade crítica sobre o cotidiano. Por se tratar de conhecimentos históricos e críticos, são aprendidos por meio da reelaboração das matérias estudadas. Nesse processo, o aluno passa de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados (Lopes; Macedo, 2011).

Apesar das contribuições incontestes das teorias críticas, espantosamente, a última década do milênio assistiu ao ressurgimento das teorias tradicionais do currículo pelas mãos da pedagogia das competências, aqui reconhecida como um neotecnismo educacional, por se tratar de um desdobramento da racionalidade tyleriana. É mais surpreendente ainda sua rápida adoção pelos documentos curriculares federais, estaduais e municipais, começando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), prosseguindo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que acaba por impactar as políticas e práticas educacionais pelo país afora.

As competências abarcam um conjunto de comportamentos (habilidades) considerados fundamentais em determinada área e que devem integrar os domínios cognitivo, afetivo-social e psicomotor. Uma competência nada mais é do que a capacidade de mobilizar habilidades e conhecimentos anteriormente adquiridos para resolução de um problema novo para o sujeito. Enquanto os objetivos de Tyler e Bloom responderam às demandas da industrialização, as competências respondem às novas exigências do mercado, quais sejam, trabalhadores polivalentes de média qualificação para o desempenho de tarefas em constante mutação.

Por mais paradoxal que seja, o contexto neoliberal que deu guarida ao currículo por competências é o mesmo que busca responder a uma infinidade de reivindicações oriundas de diversos grupos sociais, como mulheres, negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+, PCD, imigrantes, sem-teto, trabalhadores rurais, povos ribeirinhos, entre tantos. Outros elementos compõem esse cenário – o multiculturalismo característico das sociedades contemporâneas, a globalização econômica e a profunda desigualdade que a acompanha, a força e a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação e a ascensão de regimes democráticos em todos os continentes –, forçando as instituições de ensino a implementar mudanças importantes, a começar por sua função social, passando pela configuração dos corpos discente e docente e, por óbvio, de seus currículos.

Não é por acaso que os trabalhos traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva na passagem para o terceiro milênio receberam a atenção dos pesquisadores do currículo. Inicialmente, o curricularista fez circular os estudos foucaultianos, estudos culturais e pós-modernos, que abriram espaço para aqueles referenciados direta ou indiretamente em Homi Bhabha, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Stuart Hall, Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos, cujas produções teóricas disponibilizaram outras formas de compreender o social, para além daquelas de viés marxista (Lopes, 2013).

Na visão de Lopes (2013), a aceitação das teorias pós-críticas no campo do currículo pode ser atribuída ao aprofundamento das características pós-modernas dos tempos em que vivemos, também chamados modernidade líquida, fluida, instável, tardia, em que vicejam o fim das utopias e das certezas, o desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, a explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Um tempo em que a concepção de um ser humano centrado, consciente de seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos é desconstruída. Somos construções falidas, diz ela, não controlamos os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Um tempo

em que o sujeito é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada.

No campo do currículo, a expressão das teorias pós-críticas é utilizada como referência às análises do social que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Teorias pós-críticas são “uma expressão vaga e imprecisa que tenta abarcar um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas” (Lopes, 2013, p. 10). Além dos estudos culturais e pós-modernos já mencionados, esse conjunto inclui o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o multiculturalismo crítico, os estudos de gênero, a teoria *queer* e as filosofias da diferença.

Não é o caso de esmiuçar cada uma, mas vale a pena destacar o que as aproxima, caracterizando sua contribuição como decisiva para o campo do currículo. As teorias pós-críticas reconhecem a chamada “virada cultural” como o movimento conceitual que atribuiu centralidade à cultura. A cultura está no centro de tudo, nada existe sem ela. Cultura, convém sublinhar, é tomada como território de disputas em torno dos significados atribuídos às coisas do mundo. A cultura é uma construção coletiva. Todos os grupos sociais produzem cultura, e todas as suas práticas são culturais. Segundo os estudos culturais, não existe qualquer distinção entre culturas, não há cultura verdadeira ou falsa, assim como não há cultura alta ou baixa.

Outra noção agregadora das teorias pós-críticas é a função atribuída à linguagem. A partir da “virada linguística”, a linguagem deixa de ser uma forma de representação da realidade para tornar-se uma forma de produção da realidade. Como os significados circulam em meio à cultura, principalmente pela linguagem, ao tomar contato com eles, acessamos modos de pensar, dizer e fazer as coisas do mundo. Evidentemente, assim como acontece com a cultura, o processo de significação posto em marcha pela linguagem é perpassado por relações de poder.

As teorias pós-críticas também compartilham certa concepção de conhecimento. Tomam-no como resultado das relações de poder, do

encontro, de tudo o que se diz, o que se pensa ou o que se faz. Apesar da existência de vários tipos de conhecimento, cada qual com seu potencial de intervir na realidade, não é possível afirmar que alguns são melhores que outros, mas que alguns conhecimentos, quando empregados, produzem efeitos que podem interessar mais ou menos ao grupo que os cultiva.

Voltando às questões curriculares, tanto as teorias tradicionais quanto as críticas ou as pós-críticas reservam um lugar importante para a cultura, a linguagem e o conhecimento. Como se viu, uma vez que as teorias pós-críticas operam com concepções bastante singulares, ao contrário do que se imagina, seus efeitos no modo de pensar, dizer e fazer o currículo divergem frontalmente. Aliás, é bom repetir o que já se disse em outra ocasião (Neira, 2020): supor que o que distingue uma teoria curricular da outra é simplesmente o modo conduzir a prática pedagógica não passa de uma suposição influenciada pelo tecnicismo educacional.

Modalidades de organização curricular

Por mais interessantes que possam ser os debates travados nas seções anteriores envolvendo as concepções e teorias curriculares, à maioria dos profissionais da educação o que interessa, ao fim e ao cabo, é como o currículo se organiza, ou seja, como se materializa na escola ou na universidade. Impossível negar que o mais corriqueiro é termos um professor formado em determinada área, ensinando magistralmente um rol de conteúdos previamente selecionados aos estudantes de uma turma, em dias da semana e horários específicos. Porém, também existem instituições cujo currículo não prevê uma sequência predeterminada de conhecimentos a serem aprendidos, pois os assuntos abordados e o tempo de duração são definidos pelos docentes a partir da análise de fatores diversos. Além disso, em vez de aulas no sentido estrito do termo, o que se vê é a proposição de atividades. A primeira situação descrita corresponde à organização curricular por disciplinas, ao passo que a segunda retrata o currículo integrado.

Na organização curricular por disciplinas, os conteúdos ensinados fazem referência a dado conhecimento científico (História, Matemática,

Química, Artes etc.) ou representam uma construção própria para fins escolares (Ciências, Empreendedorismo, Saúde, Sexualidade etc.). Quando o conteúdo ensinado não é o conhecimento produzido nos centros de pesquisa ou no exercício profissional, mas, sim, um saber didatizado ou um discurso recontextualizado, trata-se de um currículo organizado por disciplinas escolares (também podem ser universitárias).

Embora muitos estabeleçam uma relação direta entre as disciplinas escolares e as disciplinas científicas, cabe alertar que são coisas distintas. As disciplinas escolares são construções pedagógicas a serviço de finalidades sociais específicas, isto é, elaborações para contextos de ensino. Essa visão, diga-se de passagem, majoritária na atualidade, pode ser atribuída a John Dewey, para quem todo o aprendizado deve fazer sentido na vida do aluno no presente, e não no futuro. Isso explica por que as disciplinas escolares se voltam ao desenvolvimento de atitudes socialmente valorizadas e habilidades acadêmicas básicas.

Por sua vez, as disciplinas científicas valorizam as disciplinas de referência (História, Matemática, Química, Artes etc.) como fontes para o currículo e para a função da escola. Nesses termos, os alunos devem apropriar-se dos conceitos e princípios extraídos do saber especializado com o objetivo de desenvolver o pensamento conceitual requerido nas ciências de referência.

A organização do currículo em disciplinas escolares requer de cada um a consideração dos seguintes elementos: a experiência de vida dos alunos; o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento; e a vinculação a aspectos da vida social mais ampla. Consequentemente, na produção de uma disciplina escolar (ou universitária) os professores apoiam-se na tradição daquela área, em documentos curriculares e recursos como livros didáticos, apostilas, *softwares* etc.

No currículo organizado com base nas disciplinas de referência, apesar da equivalência, as disciplinas são uma versão didatizada das ciências. As ciências são a fonte do conteúdo a ser ensinado. Em vez de ensinar os resultados da pesquisa, a prioridade recai sobre as estruturas sintáticas de produção de conhecimentos e no modo como os conhecimentos são produzidos. Nesse sentido, o currículo com base nas

disciplinas de referência deve ser elaborado por especialistas disciplinares em cooperação com professores e psicólogos.

Pelo exposto, percebe-se que é a concepção disciplinar do conhecimento que confere sustentação à organização curricular baseada em disciplinas escolares ou científicas. Tal constatação faz emergir o seguinte questionamento: será que se trata de uma relação acidental, fruto do acaso? Ou a alteração na maneira de conceber o conhecimento impele à adoção de outra modalidade de organização curricular, qual seja, o currículo integrado? É o que veremos a seguir.

Formas de integração curricular

A depender dos princípios utilizados como base, é possível enxergar três formatos de integração curricular: pelas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos; pelos conceitos das disciplinas de referência; e pela via dos interesses dos alunos ou referenciada nas demandas sociais. Como o assunto foi suficientemente abordado na seção anterior, deixemos de lado o currículo centrado nas competências para tratar dos dois outros formatos.

Antes de avançarmos nessa discussão, Lopes (2008) não nos deixa esquecer de que coube às teorias críticas o questionamento mais contundente feito à organização do currículo em disciplinas estanques e hierarquizadas. Não se trata de uma alegação vazia e sem sentido, mas, sim, de um alerta dos possíveis efeitos sociais da compartimentalização. A autora também chama a atenção para o fato de que a integração não é exclusivamente associada às perspectivas críticas nem deve ser vista como particularidade das pós-críticas. É possível, inclusive, interpretar a integração pela lógica dos conteúdos disciplinares. Vejamos.

Iniciemos relembando a justificativa dos defensores do ensino da estrutura das disciplinas acadêmicas. O argumento principal é que aprender a estrutura é uma forma de aprender como as coisas se relacionam. Considera-se tal premissa quando uma disciplina incorpora e articula objetivos alcançados por outras formas de conhecimento. A integração, portanto, baseia-se na inter-relação de objetivos. Essa é a principal explicação da interdisciplinaridade nos dias atuais. Sendo

a integração pensada a partir dos conhecimentos de referência, a interdisciplinaridade consiste em mobilizar conhecimentos variados para resolver problemas ou abordar temas comuns advindos das disciplinas de referência (Lopes; Macedo, 2011).

Dada a proximidade das disciplinas do Ensino Médio com as disciplinas de referência, é razoável que grande parte das experiências de integração baseadas nos conhecimentos disciplinares ocorram nessa etapa da Educação Básica, haja vista a proposição de políticas de integração curricular, como os PCN e a BNCC do Ensino Médio, com suas repercussões nas redes estaduais e distrital. Um conjunto não desprezível de experiências de currículos integrados pelos conceitos das disciplinas de referência têm acontecido no Ensino Superior. Desta feita, o estímulo provém da visão contemporânea de produção científica coletivizada e interdisciplinar.

Uma terceira forma de promover a integração curricular, como já se disse, é partir dos interesses dos alunos ou das demandas sociais. A proposta de John Dewey, citada nas páginas anteriores, pode ser tomada como precursora de um ensino que considera os interesses dos alunos, ao passo que o método de projetos concebido pelo educador estadunidense William Kilpatrick em 1918 estabelece que as demandas sociais sejam o ponto de partida das ações pedagógicas. Trata-se de resolver em sala de aula problemas reais do cotidiano dos alunos. O trabalho com projetos não só desenvolve a socialização, como ajuda na melhoria da qualidade de vida, graças à aquisição de habilidades passíveis de aplicação no meio social. Variações estão presentes até hoje nas escolas e universidades.

Michael Apple atualiza a proposta de Dewey ao sugerir que o currículo se organize em temas aos quais se conectam conceitos e dos quais derivam atividades. Os saberes mobilizados nas atividades devem fazer sentido para a vida dos alunos e favorecer a convivência democrática. Os temas, neste caso, provêm dos interesses dos alunos, visando ao estímulo da criticidade. Inexiste uma ordem para os conteúdos, eles são reorganizados em função das questões que o tema suscita (Lopes; Macedo, 2011).

A proposta de Paulo Freire consubstanciada nos temas geradores e igualmente mencionada nas páginas anteriores introduz, em função de

seu teor político, uma modificação importante no currículo organizado a partir das demandas sociais. Recentemente, Sandra Corazza, filósofa e educadora brasileira, inspirou-se no pós-estruturalismo para propor a reterritorialização dos temas geradores freirianos, transformando-os em temas culturais. Enquanto os temas geradores são extraídos da realidade concreta dos estudantes e sua abordagem implica a problematização e a leitura amparadas nos conhecimentos científicos, os temas culturais consistem na tematização das práticas sociais, problematizando as representações circulantes e desconstruindo os discursos a seu respeito e das pessoas envolvidas, o que viabiliza a interação com outras formas de dizê-las, pensá-las e fazê-las (Neira, 2020).

Independentemente do *leitmotiv*, seja o interesse dos alunos ou uma demanda social, nessa acepção do currículo integrado, cabe ao professor, em diálogo com os estudantes, a primazia do planejamento, desde a definição dos temas a serem abordados até a avaliação do trabalho efetivamente realizado, passando pela organização e pelo desenvolvimento das situações didáticas.

Currículos por disciplinas × currículos integrados

Apesar de abundantes, as críticas feitas à organização curricular por disciplinas parecem insuficientes ou frágeis demais para desestabilizar mais de um século de tradição. Por isso, em vez de simplesmente apontar os problemas dessa modalidade, talvez valha a pena dar um passo atrás para explicar o que motiva sua permanência, e só então argumentar pela adoção do currículo integrado. É certo que muitos já fizeram esse movimento, com destaque para Thomas Popkewitz, Michael Apple, Stanley Aronowitz e Henry Giroux. Sem desconsiderar a importância dessas contribuições, priorizamos os argumentos apresentados pelo pedagogo espanhol Jurjo Torres Santomé, adicionando-lhes nossas posições a respeito.

Na seção anterior, reiteramos o que todos sabem, que o currículo organizado a partir do conhecimento disciplinar é o mais comum. Tal conhecimento agrega estruturas abstratas e leis intrínsecas com as quais se classificam conceitos, problemas, dados e procedimentos de

acordo com determinados modelos. As disciplinas, portanto, empregam linguagens e métodos específicos para organizar o pensamento, a percepção, a análise e a intervenção na realidade.

A questão é que a maneira disciplinar de organizar esses conhecimentos na escola influi nas formas de fazer perguntas e construir respostas, bem como os critérios de verdade e validade. Em outras palavras, as disciplinas, enquanto práticas discursivas, conferem legitimidade e autenticidade àquilo que anunciam, sobrando pouco ou nenhum espaço para questionamentos. Vale lembrar que a apropriação da lógica apresentada opera como requisito para o que o estudante seja bem-sucedido na escola ou na universidade.

Essas formas de conceber o conhecimento e a organização curricular deixam pouco espaço para a liberdade docente e discente. Afinal, o que é importante a ser aprendido é determinado por agentes externos, distantes das salas de aula. Não raro, a imposição e a fragmentação causam a incompreensão do que é estudado e distorcem a realidade cotidiana. Tamanha abstração desfavorece a consideração dos interesses e necessidades dos estudantes, inviabilizando reflexões mais profundas sobre suas experiências.

O currículo por disciplinas também se alinha às exigências mais imediatas do mercado de trabalho, o que tranquiliza profissionais da educação e famílias que não desejam colocar em risco o futuro profissional de seus filhos. A “utilidade” no mundo laboral torna-se um balizador importante no momento de definir os conteúdos que serão ensinados, ao mesmo tempo que faz recuar as preocupações com a compreensão da sociedade e a formação cidadã. Pedimos licença para abrir um parêntese para salientar que, na prática, nem todos os professores são tão progressistas como dizem.

Diante desses argumentos, Torres Santomé (1998) reuniu as críticas ao currículo por disciplinas, sumarizadas a seguir:

- Os interesses dos estudantes não recebem a atenção necessária, tampouco sua experiência como alunos, níveis de compreensão, modos de percepção e ritmos de aprendizagem. Ademais, ignora-se a problemática específica do meio sociocultural e ambiental, como também questões práticas, vitais e interdisciplinares.

- Como não cabem dentro dos limites das disciplinas, as perguntas mais importantes sequer são feitas. Em vez disso, salpicam indagações sobre os conteúdos. A preocupação prioritária com a aprovação e o conseqüente desinteresse no que é abordado interferem negativamente nas relações pessoais entre alunos e professores.
- A organização curricular em disciplinas independentes, sem interconexões e confinadas em horários restritos supervaloriza habilidades cognitivas e faz crescerem as dificuldades de aprendizagem. Também desencoraja atividades realizadas fora da sala de aula, parcerias, pesquisas autônomas, críticas, e mesmo a curiosidade intelectual é abafada.
- Professoras e professores veem-se transformados em organizadores organizados, sem qualquer poder de decisão ou controle, incapacitados de trabalhar em grupo, diversificar os recursos didáticos ou avaliar o desenvolvimento do currículo.

Ante as críticas feitas ao currículo centrado nas disciplinas, a integração revela-se como alternativa plausível e consensual. Todavia, as justificativas pedagógicas para sua adoção raramente são apresentadas ou divulgadas. Tal desconhecimento se torna uma variável a mais na já complexa tarefa de promover modificações no modo de organização curricular nas escolas e universidades. Os argumentos empregados para defender a opção pelo currículo integrado são epistemológicos, psicológicos, pós-estruturalistas e sociológicos.

Primeiro, é fundamental lembrar que todas as ciências têm uma estrutura conceitual, e outra, metodológica. Muitas vezes, os avanços na pesquisa ocorrem quando cientistas de campos distintos intercambiam conceitos, modos de pensamento e métodos. Não é segredo que na atualidade grupos de pesquisadores de diferentes disciplinas trocam, crítica e criativamente, problemas, dados, procedimentos de investigação, quadros conceituais e formas de análise. Ora, se o mesmo princípio for transplantado para o currículo, desde cedo os estudantes aprenderão a analisar as questões que os desafiam de variados ângulos, recorrendo a

distintas áreas do conhecimento para produzir respostas e modos de fazer originais.

Uma segunda linha de argumentação a favor do currículo integrado mira a aprendizagem. O conhecimento psicológico hoje disponível evidencia a importância da ação e da experiência na aprendizagem. O pós-estruturalismo destaca o papel da linguagem e da cultura na circulação de significados e, conseqüentemente, na maneira como atribuímos sentido às coisas do mundo. Tais premissas permitem afirmar que as atividades propostas aos estudantes devem mobilizar uma maior quantidade de significados e estimular o processo de significação, o que efetivamente acontece quando o currículo se organiza em temas, ou seja, quando as práticas sociais são tematizadas e todo o esforço intelectual se volta à compreensão e à análise de tudo o que as envolve.

O desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, bem como sua socialização, são favorecidos com a tematização. “Tematizar não é ensinar. Tematizar consiste em organizar e desenvolver várias situações didáticas de maneira a propiciar uma compreensão mais ampla, profunda e qualificada da ocorrência de determinada prática social” (Neira, 2020, p. 191). A tematização facilita a compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade, ajudando os estudantes a refletir, compreender, criticar e produzir outros modos de dizer, fazer e pensar as práticas sociais.

Por fim, o terceiro conjunto de argumentos se ancora na sociologia. Dessa perspectiva, a integração propicia visões da realidade em que todos somos sujeitos da história; logo, a educação deve estimular o compromisso dos estudantes com sua realidade, instigando-os a uma participação ativa, responsável e crítica nessa realidade. Devem aprender que suas decisões são condicionadas por fatores sócio-políticos. Daí a relevância de tematizações que provoquem conflitos sociocognitivos, interações grupais de qualidade, além do acesso a múltiplos significados acerca do objeto de estudo. Num contexto pedagógico como esse (integrado), discursos com os quais os estudantes travam contato serão devidamente analisados, as representações serão problematizadas, as questões incômodas emergirão e a vida vivida será tensionada.

Para encerrar: a integração curricular favorece a visibilidade dos valores, ideologias e interesses que atravessam as questões sociais e culturais; propicia colegialidade, pois os docentes se sentem partícipes de uma equipe com metas comuns e corresponsáveis pelas ações e decisões; prepara para o enfrentamento do novo e inusitado, do ainda não explicado pelas teorias disponíveis. O currículo integrado ensina a responsabilidade com relação ao que se pensa, diz e faz; o cuidado consigo, com os demais e com o ambiente; que as decisões morais e políticas precisam estar fundamentadas, ser fruto de reflexões críticas nas quais sejam consideradas várias informações e perspectivas. Na sociedade da informação em que vivemos, obtê-las não é difícil; a dificuldade reside em saber integrá-las e analisá-las criticamente.

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: São Paulo: Loyola, 1985.
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvHFKKfnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- NEIRA, M. G. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. In: BOTO, C. *et al.* (org.). **A escola pública em crise**: reflexões, apagamentos, desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 183-201. Disponível em: <https://www>.

livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/564. Acesso em: 18 fev. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1983.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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