

EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE CURRÍCULO INTEGRADO
CHADES, Angela Fernandez Porto de* – UERJ
GT-12: Currículo

Bem sabemos que as experiências emancipatórias não emergem em redomas de vidro, não crescem isoladas do tecido histórico-social, são criadas nos diferentes *espaçotempos* de prática social, nas redes envolvidas na complexa trama de relações e fazeres que é a sociedade. A potência criadora do cotidiano escolar, nas suas variadas formas de expressão, aponta possibilidades de democratização das relações sociais, ainda que reconheçamos os limites impostos pelas políticas reguladoras (Lingard, 2004)¹ dentro e fora da escola.

Considerando o cotidiano escolar como objeto de estudo-pesquisa, penso ser necessário compreender as redes de saberes, fazeres e poderes que se entrelaçam, produzindo significados para as ações e intervenções sociais no *espaçotempo* escolar. Nessa perspectiva, tento abandonar o paradigma moderno que entende o conhecimento como sendo produzido fora da escola, distanciando sujeito e objeto, para mergulhar (Alves, 2008) no objeto, a ponto de a investigação ser também intervenção no *espaçotempo* escolar.

Entendo que, ao assumir o cotidiano como ponto de partida, arrisco descobrir outro modo de perceber o mundo social, sem fixidez e estabilidade, e sem a segurança de encontrar um ponto de chegada. Este modelo que anunciou certezas e progresso permanente não dá conta da riqueza do cotidiano escolar. A cada instante e sem precipitações, a escola mostra-se diferente do que foi prescrito para ela, descristalizando modos de ser, pensar, sentir, fazer. Dessa forma, aprendemos dia após dia, sob tensão e prazer, a pensar no inesperado, reinventando e buscando outros sentidos para a realidade das práticas dos sujeitos autores da sua própria história.

Para Santos, citado por Oliveira (2006:144), a prática democrática implica o reconhecimento das *diversas constelações de conhecimentos que as pessoas e os grupos produzem e utilizam em campos sociais concretos*. Essa pluralidade de conhecimentos

* Professora da FERLAGOS e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Orientadora da pesquisa: Inês Barbosa de Oliveira.

¹ Lingard (2004) usa o conceito de Appadurai sobre *Globalização Vernacular* para definir as práticas curriculares em que macro e micro-políticas estão em processo contínuo de conflitos e negociações, produzindo hibridismos. Para o autor, as políticas reguladoras podem estar em espaços macro ou micro.

permite pensar, portanto, que não se pode pautar a compreensão do mundo na perspectiva do embate entre opostos. Devemos pensar no princípio da autoridade partilhada.

Para isso, é preciso, além da história e existência documentadas, buscar o encontro entre o cotidiano e a história que faz com que cada escola ganhe vida e, em alguns casos, convicções democráticas. As prescrições se entrecruzam com a diversidade de sujeitos e de grupos sociais que marcam a escola, num processo contínuo e tensional de contaminação mútua e de *recontextualização das políticas curriculares por histórias, culturas e políticas locais* (Lingard, 2004:74).

Assim, a busca por processos equalizadores de interação e inserção social vai além de um embate político em torno das regulações para se encaminhar ao conjunto das relações sociais vivenciadas fora e dentro da escola.

Compreender as práticas escolares cotidianas e inventariar modos de socialização democráticos pressupõe a discussão a respeito das formas de conhecer o mundo e o diálogo entre elas. Assim, a pesquisa que inicio, estudando práticas curriculares integradas, me instiga ver a escola no avesso, tentando desinvisibilizar as ações potencialmente emancipatórias nele desenvolvidas.

É preciso ver a escola de outra forma, mergulhada inteiramente na realidade, *buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por ela, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário* (Alves, 2008: 19).

Oliveira (2003: 98) apresenta a tese formulada por Santos², dos *seis espaços estruturais*, e nos faz pensar sobre o processo de subjetivação que se dá na escola, considerando o mapa do autor. Nessa perspectiva, a formação daquilo que somos se produz nos modos como nos inserimos nesses espaços e nas articulações entre esses modos de inserção. Daí, penso que a formação de subjetividades se insere numa dinâmica de escolhas, embates, disputas, resistências e acordos.

Portanto, pretendo, neste texto pensar a prática integrativa na escola a partir das redes de subjetividades que compõem o corpo docente da escola pesquisada,

²O *Mapa de estrutura-ação das sociedades capitalistas no sistema mundial* (Santos, 2000) está apoiado na idéia de que *as sociedades capitalistas são formações ou constelações políticas, constituídas por seis modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas. Esses modos de produção geram seis formas básicas de poder que, embora, inter-relacionadas, são estruturalmente autônomas. Os espaços estruturais são: o doméstico, o do mercado, o da produção, o da comunidade, o da cidadania e o espaço mundial.*

considerando que as políticas de ação curricular, macro e micro, se entremeiam em princípios ora reguladores ora democráticos.

O currículo integrado: o que diz a prática

A concepção de realidade formulada pela racionalidade moderna privilegiou o saber científico como o único válido e rigoroso e o universalismo e as grandes narrativas como sua forma privilegiada de expressão. A escola era compreendida como um espaço de reprodução, cujos sujeitos dependiam de *anunciações* para realizarem suas funções e foi organizada por meio de prescrições legais e mecanismos de controle.

Os estudos contemporâneos vêm trazendo outros modos de perceber a realidade escolar e social, em substituição à idéia de que o conhecimento produzido no mundo derivaria da busca da verdade sólida e inquestionável. No Brasil, o pensamento curricular já nos fins da década de 60 favoreceu o debate voltado para a integração curricular, dando o “tom” nos discursos oficiais e, também na escola. Assim, houve uma tentativa de fixar o sentido de interdisciplinaridade como *uma proposta de integração tanto quanto possível para restabelecer a perdida unidade do saber* (CFE, indicação 67/75 e Parecer 3484/75, apud: Veiga-Neto,1996).

Segundo Veiga-Neto (1996:56), ao longo da década de 1970, na legislação de ensino e em orientações técnicas das Secretarias de Educação, várias palavras correlatas foram usadas para designar uma preocupação com a integração entre os conteúdos, conhecimentos e experiências pedagógicas. *Entre essas palavras estariam: entrosamento, continuidade, complementaridade, articulação, relacionamento, integração.*

Na realidade do Colégio de Aplicação da Faculdade da Região dos Lagos (FERLAGOS), situado em Cabo Frio -RJ, percebo uma busca por outro modo de ser e de fazer a escola, tecendo um conteúdo curricular próprio, voltado ao atendimento das múltiplas realidades encontradas no seu interior.

Em entrevista, a diretora do CAp relatou o processo de criação do colégio e as dificuldades enfrentadas, desde a proposta de organização dos planejamentos e projetos até o fazer pedagógico diário. Esta história revelava os efeitos da “regulação” na dinâmica escolar e quão era urgente repensar esse “fazer instituído”.

Um comentário despertou a minha atenção: (...) *Nós tínhamos extrapolado a cota do xerox porque era preciso que todos tivessem acesso a tudo que fora descoberto, visto e produzido em cada encontro, em cada reunião, em cada atividade.* Parece-me que nesta fala existe uma intenção de promoção de um trabalho coletivo, no qual os diferentes sujeitos teriam acesso aos projetos e idéias, à agenda, aos informes, aos exercícios e às avaliações e estariam construindo uma cultura escolar própria. O trabalho coletivo aponta caminhos para a superação dos processos individualizantes que dificultam a integração curricular. A solução encontrada foi usar o laboratório de informática num trabalho coletivo, em “rede” tecendo os fios das práticas cotidianas.

Assim, foi possível aos docentes, irem elaborando as atividades integradoras, passo-a-passo, no laboratório. Descobriram também que essa *tática*³, mesmo em casa, possibilitava, através do acesso direto ao site do CAp, organizar o planejamento.

As reuniões do Cap acontecem às sextas-feiras. No primeiro momento, com todos os professores. No segundo momento, os professores se organizam em dois grupos de acordo com o nível escolar que atendem. Neste momento, planejam a semana, preparam aulas integradas com dois ou mais professores, organizam as propostas de atividades para o portfólio. A integração curricular acontece nas aulas integradas e nos projetos didáticos que desenvolvem. Há diferentes tipos ou modalidades de integração.

No desenvolvimento dos projetos, os professores escolhem temas do cotidiano, em geral envolvendo os problemas sociais, políticos, econômicos, religiosos, culturais etc. permitindo vários enfoques. Os professores relatam que várias vezes precisaram pesquisar para auxiliar os alunos no trabalho, mobilizando seus saberes para além dos saberes disciplinares de sua formação. Nas aulas integradas, os professores apresentam pontos de vista e conhecimentos a respeito dos temas dos projetos não necessariamente vinculados às suas disciplinas de origem. Vejo que as abordagens são ampliadas e passeiam por vários campos de saber. Entretanto, quando as aulas integradas acontecem para ensinar um determinado conteúdo do programa, em geral, elas vêm marcadas pelas fronteiras disciplinares.

Destaco, ainda, que a equipe pedagógica do CAp vem percebendo a necessidade de um outro olhar epistemológico na escola; o que se torna um dos seus principais desafios, pois, certamente, pensar de forma integrada é desatar nós cegos, desconstruir paradigmas cristalizados.

³ Michel de Certeau (1994) define “tática” como ação astuciosa do sujeito realizada a cada momento, no espaço do poder. Remete a maneiras de fazer que não são controláveis pelo poder.

Finalizando... (se é que é possível...)

Percebemos, assim, que as práticas curriculares reais se constituem a partir de redes complexas e, muitas vezes, contraditórias. O reconhecimento dessa pluralidade de acontecimentos no cotidiano da escola, nos força a pensar e negociar com os múltiplos saberes que resultam das várias redes que nele se entrelaçam, especialmente na sala de aula, onde múltiplos sujeitos trazem fios de muitas redes, se encontrando, desencontrando e reencontrando no inventar a cada dia o fascinante processo de ensinar e aprender, impossível de fragmentar, como alguns acreditam ser possível. Nesse sentido, as relações entre o conhecimento científico e o escolar, assim como entre o conhecimento escolar e os saberes cotidianos são tecidas diariamente na escola, numa complexa trama, onde redes de sujeitos (re)inventam, desterritorializam, recontextualizam o currículo para tornar a escola possível.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho _ os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto (orgs). *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p.59 – 76.
- OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEIGA-NETO Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre, 1996. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.