



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SURAMA BEATRIZ BANDEIRA REBOUÇAS

**A POLÍTICA CURRICULAR INTEGRATIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-
HERMENÊUTICA SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO PRESENTES NA
INTEGRAÇÃO/ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Salvador

2014

SURAMA BEATRIZ BANDEIRA REBOUÇAS

**A POLÍTICA CURRICULAR INTEGRATIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICO-
HERMENÊUTICA SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO PRESENTES NA
INTEGRAÇÃO/ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2014

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e aos meus Amigos de Luz pela vigília constante.

Aos meus pais, Edvaldo e Elza, “ouro de mina”. Pelo amor que me dedicam e o inesgotável investimento à minha formação e à promoção da minha felicidade. Meu paizinho e minha mãezinha, a certeza do amor de vocês me fortalece diante de tudo.

À minha querida irmã Helvia, sua ternura, seu otimismo e seu companheirismo, me enchem de força e ânimo para buscar sempre novas conquistas.

Ao Professor Roberto Sidnei Macedo orientador e ser humano de grande valor, que me ensinou não somente a trabalhar com ética e seriedade, mas acima de tudo com amor à profissão e deferência à diversidade humana. A orientação cuidadosa e compreensiva permitiu que o desenvolvimento do trabalho seguisse de forma tranqüila.

Ao Professor José Augusto Pacheco pela (co)orientação, pelo apoio e cuidado durante a realização dos trabalhos. E pelo exemplo do trabalho ético e generoso.

À Professora Ana Lúcia Pires Cotias, minha mestra querida e amiga, que me iniciou na pesquisa científica e me ensinou a trabalhar com dignidade, ética e respeito à natureza humana. E cujo olhar carinhoso e atento às minhas atividades, não se perdeu, apesar da minha mudança para outra área de pesquisa.

Às Professoras Christina D’Ávila, Roseli Sá e Zoraya Marques e ao Professor Cláudio Orlando, demais membros da banca examinadora, pela disponibilidade e valiosa contribuição para o meu trabalho e para o meu crescimento pessoal e profissional.

À comunidade escolar do Colégio Estadual Senhor do Bonfim que com muita disposição e alegria me receberam e aceitaram participar desta pesquisa. A

todos que entrevistei e conversei, pela confiança em prestarem seus depoimentos, pela generosidade a cima de tudo pela colaboração cuidadosa.

À CAPES/PDSE pelo apoio e investimento na minha qualificação profissional.

À Universidade do Minho pelo acolhimento e apoio na pessoa do Professor José Augusto Pacheco e corpo administrativo. Obrigada por possibilitar essa experiência enriquecedora e gratificante, de grande valor para o meu crescimento humano e profissional.

À minha colega e amiga, Ana Verena Madeira, pela companhia e amizade. Por tantas vezes me apontar um caminho e me incentivar. Aos amigos Rosely Correia e Leonardo Rangel, pelas epifanias que sempre aconteciam durante as nossas conversas nos corredores da Faced e que tanto me ajudaram a construir a itinerância da minha pesquisa.

Ao Formacce e aos colegas do Formacce por me apresentarem o campo do currículo de uma forma tão séria e responsável. Por desenvolverem o “meu gosto” por esta área de estudo.

Antes do compromisso,
Há hesitação, a oportunidade de recuar,
uma ineficácia permanente.
Em todo ato de iniciativa (e de criação),
Há uma verdade elementar
Cujo desconhecimento destrói muitas idéias
E planos esplêndidos.
No momento em que nos comprometemos de fato, a
Providência também age.
Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar,
Coisas que de outro modo nunca ocorreriam.
Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,
Fazendo vir em nosso favor todo tipo
De encontros, de incidentes
E de apoio material imprevisto, que ninguém
Poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.
Começa tudo o que possas fazer,
Ou que sonhas poder fazer.
A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.
Goethe.

RESUMO

Essa tese apresenta um trabalho de pesquisa que teve como objeto a integração curricular tecida como atos de currículo pelos professores do Colégio Estadual Senhor do Bonfim da Secretaria de Educação da Cidade de Salvador. Investigar de que maneira são engendradas as relações entre a organização curricular de perspectiva integrada e os atos de currículo no contexto estudado, bem como compreender como num contexto secularmente organizado pelo *ethos* e pela ética disciplinares se desenvolve pelos atos de currículo uma proposta/política de integração, constituíram-se, como problema de pesquisa que norteou esta investigação. A pesquisa teve como objetivo maior compreender como a integração curricular acontece no contexto escolar da Educação Básica de uma Escola Pública da Cidade de Salvador, tendo como contexto de compreensão os atos de currículo cotidianamente construídos. Para tanto optei pela abordagem de pesquisa qualitativa a partir do viés teórico-metodológico da etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica, pelos princípios que apresenta, pela pertinência ao tipo de estudo realizado e aos seus propósitos. Para o acesso às compreensões dos sujeitos fiz uso da entrevista semiestruturada, da análise de documentos, da observação participante e do diário de campo. As informações recolhidas foram analisadas através da análise de conteúdo. O estudo das iniciativas de práticas integradas no contexto investigado revelou que para que estas iniciativas se inscrevam no cenário escolar não é necessário a exclusão da organização curricular disciplinar, por outras palavras, a organização curricular disciplinar estabelece uma relação de coexistência com a abordagem integrada, assim como revelou que a colegialidade, a colaboração entre os professores desta unidade de ensino fomentam o êxito das atividades integradas e ainda, que muito embora estas práticas se apresentem como uma forma de organização curricular mais dialógica, dialética e flexível não deixa de veicular práticas autoritárias de controle e poder.

Palavras-chave: organização curricular disciplinar, organização curricular integrada, atos de currículo.

ABSTRACT

This thesis holds as its object of study the curriculum integration woven as acts of curriculum by the teachers of the State School Senhor do Bonfim, pertaining to the Department of Education of the City of Salvador. The research problem that guides this thesis is the investigation of how relations between the integrated curricular organization approach and acts of curriculum are engendered in the context studied, as well as in a secularly context organized by the disciplinary ethos and ethics, which develop through curriculum acts as an integration proposal /policy. The research had as its major objective the comprehension of how curriculum integration happens in the context of Primary Education at a Public School of the City of Salvador, within the context of understanding the acts of curriculum constructed in day-to-day situations. To do so, I have opted for a qualitative research approach from the theoretical-methodological viewpoint of a critical and multi-referential ethnic research of phenomenological inspiration, by the principles presented, the relevance to the type of study and its purposes. To access the understandings of the subjects I have employed open interviews, document analysis, participant observation and a field diary, as well as document analysis. The information gathered was analyzed using content analysis. The study of the organization of initiatives regarding integrated practices hereby investigated revealed that for such initiatives to take place in the school setting it is not necessary that disciplinary curriculum organization is left out; in other words, disciplinary curricular organization establishes a relation of coexistence with the integrated approach. It also demonstrates that collegiality and collaboration between teachers of this particular teaching unit foster the success of integrated activities and while these practices are presented as a more dialogic, dialectic and flexible form of curriculum organization, they do not necessarily preclude other more authoritarian practices of control and power.

Keywords: disciplinary curricular organization, integrated curriculum organization, acts of curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. PERCURSO METODOLÓGICO	16
1.1 Vislumbrando o Caminho	19
1.2 Acesso às Compreensões	23
1.3 O Processo de Interpretação das Compreensões	25
1.4 Campo Empírico	26
CAPÍTULO 2: PERCEPÇÃO SOBRE O TRABALHO COM AS INICIATIVAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	28
2.1 Uma Breve Conversa com a História da Integração Curricular	28
2.2 A Força Simbólica da Matriz Disciplinar na Formação dos Sujeitos	30
2.3 As Geografias da Integração Curricular	34
2.4 As Várias Abordagens Curriculares Integrativas e os seus encantos	40
2.5 Os Atos de Currículo da Integração Curricular	69
2.6 Uma Provável Transição entre a Lógica da Disciplina e a Lógica do Controle.....	72
CAPÍTULO 3: DIÁLOGO INTEGRAÇÃO/DISCIPLINA: TERRITÓRIO DE NEGOCIAÇÃO	79
3.1. A Permanência da Organização Curricular Disciplinar	79
3.2 Organização Curricular Disciplinar e Organização Curricular Integrada: um diálogo possível	84
3.3 A Lógica Disciplinar na Integração Curricular	88
CAPÍTULO 4: A MULTIRREFERENCIALIDADE ENREDADA PELO CURRÍCULO INTEGRADO	101

4.1 Recombinando os Saberes	101
4.2 A Integração Curricular abrindo alas para a Multirreferencialidade no currículo	105
4.3 Integração Curricular e Currículo Disciplinar: vizinhos em família	111
4.4 A Integração Curricular Abordando o Diálogo os Saberes pelas Lentes da Multirreferencialidade.....	113
4.5 A Multirreferencialidade e a Democratização do Espaço Escolar	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A	132
APÊNDICE B	133
APÊNDICE C	135
APÊNDICE D	136

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que aqui se apresenta, nesta forma de tese de doutorado, teve como inspiração a minha vivência no contexto escolar, com os sujeitos da educação básica, nos meus fazeres profissionais como professora da educação básica da rede pública de Salvador.

Durante a minha itinerância, de estudante e professora, tenho ouvido/lido que a organização curricular disciplinar é um dos mais fortes e centrais dispositivos que dificultam a entrada, nos cenários escolares, de outras abordagens curriculares. Submissos a este argumento, alguns professores se colocam contrários às disciplinas, alegando que os conteúdos empacotados em disciplinas estanques torna difícil aos alunos fazerem um *link* entre os conteúdos das diferentes disciplinas, e menos ainda, fazer uma interconexão entre os conteúdos disciplinares e o mundo contemporâneo. Ainda ressaltam as dificuldades para realizarem um trabalho mais colaborativo e integrativo, que contribua para diminuir a distância entre o que é trabalhado nas diferentes comunidades disciplinares e o cotidiano dos alunos. Pois, assim, buscam formar jovens mais competentes para viverem neste mundo globalizado, que requer cada vez mais, de cada um de nós, o diálogo entre os diferentes saberes para a compreensão do que acontece a nossa volta.

O discurso mais frequente entre os professores, para a não realização de uma prática integrativa, repousa no argumento de que não há tempo para a realização de atividades fora do trabalho com os conteúdos propostos para cada disciplina. Em outras palavras, tem sido difícil fazer qualquer coisa fora dos limites disciplinares que se constroem nos contextos escolares.

Em cenários assim, tão comuns na maioria das Escolas da Rede Pública Estadual de Salvador, parece difícil pensarmos em uma forma de organização curricular diferente das que encontramos. As amarras que prendem e separam as disciplinas nos deixam a impressão de estarmos atados a um problema de

difícil solução. Uma estratégia de superação desse problema deve se orientar, portanto, pela elaboração de currículos que incluam a interconexão com saberes de diferentes comunidades disciplinares, requerendo uma organização curricular que permita que sujeitos e conteúdos disciplinares dialoguem de forma diferente da proposta que a vigente matriz curricular sugere.

E é movida, inicialmente, por esta inquietação que percebo na Unidade Escolar pesquisada, enquanto acompanhava os meus alunos de Estágio Supervisionado da Universidade Federal da Bahia, quando então era professora substituta das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia I e II, entre os anos de 2010 a 2012, iniciativas de um fazer curricular integrativo, frequentemente sob a forma de projetos interdisciplinares, multidisciplinares ou em outros desenhos, como gincanas, olimpíadas e projetos de acolhimento, mas sempre perspectivando a integração disciplinar.

Vale ressaltar que os projetos notadamente são pensados como possibilidades de uma nova organização do trabalho pedagógico, que permita aos estudantes uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas. Em outras palavras, permite a comunicação entre as comunidades disciplinares, nos contextos escolares implicados em reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo. Sem que para isso se identifique movimentos em direção à superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar. Encontramos, sim, a organização curricular centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas.

Nesse contexto, Kelly (1981) nos alerta que uma sociedade em constante mudança, como a que vivemos na contemporaneidade, criará inevitavelmente novas bases para a organização do conhecimento, e estas exigirão que as formas tradicionais de organização, sejam de assuntos ou de disciplinas, se alterem continuamente para fazer face às necessidades em mudança.

Contudo, percebo também que nos currículos escolares a disciplinarização, que permeia a educação há muitos séculos, não reflete apenas a compartimentalização dos saberes, mas está embutida aí a questão do poder e do controle que a matriz disciplinar exerce sobre aluno e professor. Por esse caminho, a capacidade das propostas de possível integração curricular conseguir se instituir ou não nos contextos escolares também precisa ser analisada a partir do foco nas relações de controle e poder que constituem e são constituídos no processo de organização do conhecimento escolar.

No entanto, se destacarmos a exclusão de uma sobre a outra, desconsideraremos as propostas de integração presentes nos fazeres escolares, apesar da teorização curricular imperar. Emergiu daí a necessidade de percebermos o currículo como atos de currículo para compreendermos de que maneira os professores da Escola Básica produzem o currículo integrado nos contextos escolares. Como os atos de currículo integrado e o currículo disciplinar dialogam nas práticas escolares? Esta é uma das questões que nortearam este estudo.

Dentre estes discursos, defendo neste estudo que os atos de currículo manifestos nesta investigação pelos atores sociais são identificados a partir das obras de Macedo (2008, 2010, 2011, 2013), que destaca o caráter relacional e construcionista do currículo, sobretudo quando declara que:

Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (MACEDO,2010, p.35).

Por este caminho, o autor, além de realçar a construção social do currículo pelas ações dos sujeitos que movimentam e fazem a escola acontecer como espaço socioeducacional, dinamiza o entendimento de *atos de currículo* expressando-o em dois registros - o epistemológico e o conceitual - quando destaca que:

A potência praxica do conceito de atos de currículo implicado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica e pedagógica para compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e formação, bem como um modo de empoderar/radicalizar, em termos acionalistas e de forma multirreferencial, o conceito de currículo, como uma pauta vinculada aos âmbitos da intimidade e do bem comum socialmente referenciado (MACEDO, 2011, p. 108).

Esta noção de *atos de currículo* se expressa como um conceito muito forte, visto que aponta-nos para a possibilidade do currículo transgredir ao oficial. É aqui que o currículo acontece e a gente não vê (corredores da escola, bochicho na sala dos professores etc.). É onde se instituem as contradições, onde encontramos as bifurcações, as ambivalências. E ainda com este autor, podemos dizer: “[...] nesses *espaços-tempos* saberes são criados e recriados [...] e é com esses atores sociais, “teóricos profanos” do seu cotidiano, suas necessidades concretas e demandas socioeducacionais que currículos devem ser trabalhados para serem pertinentes e relevantes” (MACEDO, 2013, p.34).

Assim, olho com interesse e me movimento na direção de uma compreensão destas relações que engendram os atos de currículo integrado tecidos na organização curricular das práticas escolares da Educação Básica. Por assim dizer, é possível pensar que estes atos de currículo podem tecer os fazeres escolares e, embora não estejam propriamente vinculados ao foco na dimensão compreensiva das relações de poder associadas ao currículo disciplinar, podem propor formas de integração curricular, pautadas em propostas possíveis de serem realizadas nas escolas. E com estas inquietações segui tendo como questões de investigação: De que maneira são engendradas as relações entre a organização curricular de perspectiva integrada e os atos de currículo no contexto estudado? Como num contexto secularmente organizado pelo *ethos* e a ética disciplinar se desenvolve pelos atos de currículo uma proposta/política de integração? Essas diferentes realidades me motivam a identificar a integração curricular como atos de currículo integrado e investigar como estes atos, tecidos pelos professores,

coordenadores e gestores, sujeitos deste estudo, dialogam com a organização curricular disciplinar nos contextos escolares da educação básica.

Assim, este estudo tem como objetivo geral compreender como a integração curricular acontece no contexto escolar da Educação Básica de uma Escola Pública da cidade de Salvador, tendo como contexto de compreensão os atos de currículo cotidianamente construídos.

Desenhei como objetivo específico compreender como se dá a relação entre os atos de currículo integrado e a hegemonia da matriz disciplinar, instituída nos fazeres escolares cotidianos, no Contexto Escolar do Ensino Básico de uma Escola Pública da cidade de Salvador, por julgar que me auxiliaria a demarcar mais o estudo, assim como reger o trabalho de investigação em campo.

Assim, na perspectiva de melhor compreender esta tão instigante problemática, tomei como ponto de partida para este estudo uma pesquisa bibliográfica no campo do currículo que pudesse me ajudar a esclarecê-la. O encontro se deu com teóricos como Alice Casimiro Lopes (1999, 2000, 2002, 2008); Roberto Macedo (2008, 2010, 2011, 2013); Ivor Goodson (1997, 2000); Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995); José Augusto Pacheco (2000, 2010); Michael Apple (1989, 1997, 2009), Andy Hargreaves (1998, 2000) e James Beane (2002).

Embasada nestes autores, defendo neste estudo que há um diálogo possível entre a organização do currículo disciplinar e a integração curricular, que enfraquece o dualismo excludente, ou a disciplina ou a integração. Em vez disso, matiza estes discursos para que as propostas de integração curricular se relacionem com a força simbólica da matriz disciplinar e produza um fazer pedagógico criativo e inovador.

Neste estudo, busco especificamente identificar e compreender como a integração curricular acontece no contexto escolar do Colégio Estadual Senhor do Bonfim, da Secretaria de Educação da cidade de Salvador, tendo como contexto de compreensão os atos de currículo cotidianamente construídos.

O problema evidenciado e os objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa fortaleceram a escolha para desenvolver este trabalho com a abordagem qualitativa, tendo como viés teórico-metodológico a etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica, por permitir considerar os aspectos subjetivos do sujeito, realçando o interesse em mergulhar no universo conceitual destes sujeitos, para entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem na docência do ensino básico. Para tanto, lancei mão da entrevista aberta, da observação participante, da análise de documentos e do diário de bordo como técnicas de acesso às compreensões para interpretar esta realidade socialmente construída.

Para a interpretação das compreensões, desenvolvi a análise de conteúdo pautada na hermenêutica intercristica, e as informações recolhidas foram validadas pelo dispositivo da triangulação.

No primeiro capítulo deste estudo, concentrei-me em discutir a percepção que os professores guardam sobre as atividades de iniciativa integrada, no cenário escolar em que atuam, bem como a possibilidade de democratização do espaço escolar trazida pela integração curricular e ainda as relações de controle e poder que tal abordagem veicula.

No segundo capítulo, exploro a ideia de que há um diálogo possível entre a organização curricular integrada e as iniciativas de integração curricular, sem que para isso precisemos negar as disciplinas.

Já no terceiro capítulo, exponho o potencial que as atividades integradas têm para o olhar multirreferencial no cenário escolar.

E por fim, no quarto capítulo, assumo a minha escolha metodológica pela etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica.

Quanto aos leitores deste estudo, especialmente os professores que trabalham com esta abordagem, desejo que considerem que falei com deferência e cuidado a favor das suas ações.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Trago como inspiração para esta caminhada a implicação que tenho com o contexto e os sujeitos da educação básica - uma vez que sou professora. O problema evidenciado e os objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa fortalecem a escolha para desenvolver o trabalho de investigação sob a perspectiva que valoriza a relação profícua entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo, alicerçada no contexto sociocultural dos seus atores sociais, tendo em vista que a compreensão do fazer curricular integrado em um *espaço-tempo* onde os fazeres escolares são alicerçados por uma racionalidade que recorta saberes, tempos, espaços e pessoas. Só é efetivamente possível compreender como esses sujeitos dinamizam suas práticas e se posicionam frente as dificuldades e as relações de poder impostas nesse espaço em que estão inseridos através da leitura diária da cultura da Escola, veiculada por uma forte relação entre os atores curriculares e o pesquisador, no contexto situado.

Nesse sentido, optei, neste estudo, para a identificação e compreensão das relações que são tecidas no contexto escolar para a realização de um fazer curricular integrado, a abordagem qualitativa tendo como viés teórico-metodológico a etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica, que considera ser “[...] impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (MACEDO, 2004, p. 145).

Ao que diria Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 131)

As pesquisas qualitativas iniciam suas práticas, tomando como base os pressupostos de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Inspirada neste autor é possível dizer que, na prática, o processo de desenvolvimento do currículo integrado traz em si as políticas de sentido tecidas no contexto escolar pelos atores curriculares que, cotidianamente, vivem e sentem a Escola e, portanto, são eles que mobilizam a construção de um currículo integrado. Assim, se os atores envolvidos não se mobilizarem, a integração não acontece, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugiram, que a Lei “determine”. Mas como esses atores revelam essas políticas só foi possível perceber através dos *atos de currículo*. Considerando que as políticas de sentido nem sempre se apresentam de forma explícita, ressalta-se a importância de se mergulhar no contexto investigado, participando do seu cotidiano, para melhor explicá-lo e, por este caminho, desnudar a sua ação, vislumbrando o fenômeno investigado não de forma isolada e recortada de sua realidade, e sim a unidade com sua incompletude, suas imperfeições, suas contradições e traições, sem obscuridades, desvelando o significado das ações.

Nesses termos, de acordo com André (1995), é possível dizer que a centralidade da investigação deve se alicerçar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, colocando-os dentro de um contexto. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, buscar a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assumir que fatos e valores estão intimamente relacionados.

Portanto, a ideia de trazer o olhar fenomenológico para este estudo evidencia o interesse em considerarmos os aspectos subjetivos do comportamento humano, realçando o interesse em mergulhar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem no seu cotidiano escolar, para melhor compreendermos muitos dos aspectos que não estão compreensíveis no *espaço-tempo* escolar, mas que interagem com o movimento contraditório das ações dos sujeitos, das coisas, ultrapassando o real e sinalizando para novas possibilidades de (re)inventar o cotidiano escolar, e nesse movimento podem agrupar relações sociais (de controle e/ou poder) que *entram* ou *promovem* o fazer curricular integrativo.

Isso porque a fenomenologia se interessa pelo mundo do sujeito, pelas suas experiências cotidianas e pelos significados atribuídos às mesmas. Para a fenomenologia é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, entendida como socialmente construída (ANDRÉ, 1995). Nessa perspectiva, acreditamos que analisar o fenômeno investigado pelas lentes da fenomenologia poderá nos ajudar a compreender as ações de manutenção das estruturas de poder e controle que alicerçam as organizações curriculares escolares, revelando as contradições sociais, culturais e históricas que povoam o cenário escolar e anunciam múltiplos jeitos de (re)posicionar as experiências de aprendizagem. No entanto, são os *atos de currículo* dos atores escolares que revelam como essas relações se engendram nas ações e nos discursos pedagógicos.

As práticas de pesquisa qualitativa apresentam como uma de suas características básicas, defendida por Ludke e André (1986, p. 12), “[...] a apreensão do significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, assim [...] ao considerar diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”. O que realçou o nosso interesse por esta prática de pesquisa, tendo em vista que, para compreendermos a política curricular integrativa, é de fundamental importância vivenciar o cotidiano escolar, para compreendermos o movimento das contradições – entre o proclamado e o feito - os limites das ações, o acolhimento aos diferentes olhares e interpretações do mundo vivido e os indicadores das ações políticas dos sujeitos, que se engendram no *espaço-tempo* escolar, para a realização de um fazer curricular integrado.

É oportuno, ainda, destacar que entre tantos caminhos possíveis para a realização da pesquisa qualitativa, é significativo escolher por onde caminhar para desvendar e compreender as reentrâncias do objeto de estudo. Assim, diante do exposto, tomei a decisão por fazer esta caminhada pelas mãos da etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica.

1. 1 Vislumbrando o Caminho

Visto que, de acordo com Macedo (2006,p. 68), a etnometodologia “[] centra-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza mediante as ações cotidianas [...]”, esta teoria passa a ocupar lugar central neste estudo, quando revela que procurar compreender os etnométodos¹ que as pessoas usam no seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que as cerca é caráter fundante dos argumentos que a sustentam, expressa a relação e o forte vínculo com este estudo, que assume que para se compreender como os atores curriculares engendram o currículo integrado é imprescindível estar com os atores sociais, ouvir seus reclames, desnudar suas ações, suas articulações e contradições, entrar no terreno de decisões dos atores que fazem a escola cotidianamente, para compreender como as “coisas” se organizam neste cenário. A etnometodologia, portanto, se relaciona muito bem com o objetivo deste trabalho, quando revela, ainda apoiada neste autor, que seu objeto de desejo está nos conhecimentos tácitos, nas formas de entendimento do senso comum, nas práticas cotidianas e nas atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais.

Ainda que haja concordância entre muitos estudiosos da etnopesquisa com relação aos seus pressupostos epistemológicos e filosóficos, e sem a pretensão de desconsiderar a validade dos estudos de muitos outros pesquisadores sobre esta abordagem, para este estudo, fiz a opção de conformar os argumentos da minha escolha metodológica nos estudos de André (1986, 1995) e Macedo (2004, 2006). Que declara, em concordância com Macedo (2004, p. 110),

A etnometodologia é uma teoria do social [...] sem ser puramente uma sociologia da vida cotidiana [...] que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos.

¹ Entendidos aqui, de acordo com Macedo (2004, p. 110) como relatos que emergem das práticas cotidianas, dos processos interacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto e que são, em última instância, os organizadores das ordens sócio-culturais.

Deste lugar, fortaleço definitivamente a minha escolha. Aqui é o endereço de morada da voz do ator social, dos significados e sentidos que este atribui à vida cotidiana, um lugar de pouso para a interpretação dos seus pensamentos, sentimentos e ações. Com cuidado do pesquisador, nos alerta Macedo (2004) para uma análise das práticas sociais, *indexalizada*² aos contextos das atividades sociais que as produzem e as mantêm. Desta perspectiva, as práticas sociais devem ser olhadas localmente, isto é, jamais de forma descontextualizada. Para que se tornem visíveis estas práticas, é fundamental que o pesquisador as conheça de dentro, por dentro. Revelação esta que dialoga muito bem com as tentativas de elaboração de currículos integrados, visto que, para a compreensão dos processos que envolvem as discussões e ações do fazer curricular integrativo, não importa saber somente como se faz a integração, mas por onde se realiza, o que a sustenta. A integração é sempre complexa, não elimina as opacidades; ao contrário, rejeita as homogenizações, na tentativa de trabalhar com as diferentes lógicas, e são os atos dos atores sociais que permitem ou não que ela aconteça.

No tocante à prática etnográfica, Macedo (2006) nos lembra ainda que, para a descrição dos fatos do dia-a-dia, não basta somente ver, mas fazer ver, isto é, escrever o que se vê, expressando seus significados múltiplos, dinamizada por uma *descrição densa* do investigado. Ressalte-se que, para a etnografia, “[...] descrever para compreender é um imperativo. A descrição supõe, portanto, uma situação de presença, longe da qual não há possibilidade de percepção fina e relacional dos fenômenos antropossociais” (GEERTZ, 1978 apud MACEDO, 2006, p. 9). Estar *in situ* para apreensão e compreensão do fenômeno é fundante e ineliminável, conclui o autor.

Vem ainda pelas mãos da etnopesquisa a multirreferencialidade e a reflexibilidade como um de seus principais aspectos, reafirmando a natureza descritiva e constitutiva da realidade social (MACEDO, 2004), aspectos estes que este estudo desejou cultivar, tendo em vista que a integração vai no caminho de trabalhar melhor com a perspectiva da diferença, das

² Em Macedo (2004, p. 114), a indexalidade é considerada como a constatação de que a vida social se constitui, basicamente, através da linguagem do dia-a-dia, onde nenhuma ação pode ser explicada sem indexalizá-la à cultura.

ambivalências, das contradições, que, de alguma forma, foram deixadas de lado no paradigma disciplinar, por ser monocentrado.

Vislumbrando a possibilidade de trabalhar com a perspectiva do olhar multirreferencializado, Fróes Burnham (1998) nos alerta sobre a importância do exercício da flexibilidade, que caminha junto com a multirreferencialidade e que requer um amplo espectro de referenciais para a percepção e compreensão do objeto estudado e que, por carregar este caráter, nos permite olhar a complexidade do real de forma abrangente, abarcando as heterogeneidades, tão redundantes nos cenários escolares.

Na perspectiva da multirreferencialidade, reitera essa autora, as articulações de diferentes saberes – destacam-se aqui as práticas - dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema, para entendê-lo e determiná-lo.

Para Sá (2010), deve-se procurar articular esses diferentes referenciais, sem hierarquizar e sem a pretensão da transparência, mas tendo como pressuposto a opacidade das relações cotidianas. E assim, de acordo com Macedo (2004), desconcertar as metanarrativas cíclicas e duras, a voz da racionalidade descontextualizada, que ofusca a articulação enquanto necessária à dialogicidade.

Para a compreensão das reentrâncias da organização curricular enquanto objeto deste estudo, não prescindir, portanto, desses pressupostos que olham com interesse a vida cotidiana dos atores sociais, visando a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Por esta abordagem, foi possível conhecer, e reconhecer, a Escola mais de perto, mirando cuidadosamente as relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, identificando as forças que a impulsionam ou a retêm nos muros disciplinares, as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados, rompendo com uma visão do cotidiano escolar estática, repetitiva, disforme para considerá-la como um terreno cultural

caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (ANDRÉ, 1995).

Sustento, portanto, a opção por este campo de pesquisa, em razão das diversas possibilidades trazidas para o campo de estudo, as quais possibilitaram um diálogo profícuo, amplo e integrado entre o pesquisador e o objeto de estudo, em sua complexidade e dinamismo próprios.

Vale ressaltar que esta escolha não se acomodou em uma decisão irreduzível, definitiva, rígida, acabada. Mas que acolheu e reservou espaço para o impensado, visto que estava sedenta de novos impulsos, novas provocações, novos olhares profundos, intensos.

Subsumido a estas ideias estava o alerta para o desenvolvimento de um olhar cuidadoso e atento dos riscos que podem acompanhar a pesquisa etnográfica. Nesse sentido, André (1995) destaca a frequência com que esse tipo de pesquisa não supera a perspectiva de uma descrição de situações, ambientes, pessoas ou até mesmo a reprodução de suas falas e depoimentos, indo mais além, tentando reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Defendendo que, na busca das significações do outro, o investigador deve ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. No tocante a este alerta, Macedo (2006, p. 90) nos diz que

O risco está na simpatia com que os pesquisadores são arrebatados nos seus estudos de caso, pelas implicações políticas dessas realidades, o que os leva a não mostrarem as contradições, os paradoxos, as ambivalências, as derivas, os inacabamentos e as insuficiências das ações e situações pesquisadas. Nesses casos, é mister garantir uma das fontes de rigor da etnopesquisa, que é o esforço incessante de analisar a realidade como ela se apresenta, com todas as suas "impurezas".

Devido a minha implicação com o contexto, o objeto e os sujeitos pesquisados e, por assim dizer, ser um alvo fácil dessa sedução, procurei adotar, durante o processo de investigação, uma atitude intercrítica, pela abertura que esta postura apresenta para os complementos, as diferenças que se relacionam ou não e os conflitos criados.

1.2 Acesso às Compreensões

Na caminhada em direção à investigação do objeto de estudo, lancei mão de algumas técnicas de acesso às compreensões, para me ajudar no entendimento do fenômeno estudado. Considerando a natureza teórica e metodológica deste estudo, escolhi como uma das técnicas a **entrevista semiestruturada** (flexível e livre), que, para a etnopesquisa, é um recurso muito significativo, visto que supera a simples função de fornecimento de dados, para se fortalecer como poderoso recurso para captação de representações, sentidos e significados (ANDRÉ, 1986; MACEDO, 2004).

Neste estudo, a entrevista semiestruturada foi realizada com a diretora da escola, uma coordenadora e nove professores de diferentes componentes disciplinares que são mais envolvidos com o desenvolvimento dos projetos integrados e se disponibilizaram para participar do inquérito.

Os sujeitos foram escolhidos a partir da informação que tive de professores envolvidos com a elaboração dos projetos na escola. Na medida em que estes me indicavam algum professor para participar da entrevista eu entrava em contato e, combinava um horário para a conversa, caso o professor mostrasse interesse em participar, do contrário, nenhuma insistência era feita.

Com onze sujeitos entrevistados julguei que tinha material suficiente para a pesquisa e, então, encerrei esta etapa, mas permaneci na escola conversando com os professores e acompanhando o desenvolvimento dos projetos, até o final da escrita da tese.

Dos sujeitos entrevistados, todos tem uma ou duas pós graduações em educação e trabalham a mais de cinco anos no Colégio Estadual Senhor do Bonfim, campo empírico desta pesquisa.

Reitero que, com a permissão dos professores entrevistados, que confirmaram esta permissão a partir da assinatura de um termo de consentimento, as entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas pela pesquisadora. Finalizada as transcrições todos os entrevistados receberam cópias das suas entrevistas a fim de que aprovassem as transcrições, ao tempo em que tinham a liberdade de acrescentar fatos, palavras, situações, etc. ou retirá-los se assim fosse a vontade de cada um. No entanto apenas dois

professores fizeram pequenas alterações na transcrição de suas entrevistas, que foram prontamente acatadas pela pesquisadora.

Havia o desejo de se realizar, neste estudo, um grupo focal em razão de esta ser uma técnica importante para o acesso às compreensões por se caracterizar pelo debate coletivo, aberto, acessível a todos. No entanto, em razão da demanda de trabalhos dos professores da unidade de ensino pesquisada não foi possível encontrar professores que se disponibilizassem para a realização desta técnica investigativa.

A **análise de documentos** foi mais um recurso utilizado como técnica de acesso às compreensões, não somente porque complementa informações obtidas por outras técnicas, como também desvela novos aspectos do objeto investigado. Fortaleço este argumento no dizer de Macedo (2004, p. 171), que declara que “[] apesar das zonas de sombra ideológicas, em geral esses documentos oferecem definições significativas sobre políticas educacionais”. Assim, foram selecionados como documentos para efeito de coleta de informações a este estudo o Projeto Político Pedagógico da escola, as atas de atividades de coordenação e os projetos escolares de iniciativa integrada, a fim de verificarmos os princípios e *normas* que regem o comportamento dos sujeitos, suas concordâncias, contradições e as recontextualizações expressas na interação dos sujeitos em seus fazeres pedagógicos cotidianos e esses documentos.

A **observação participante** se constituiu como um recurso importante por permitir perceber o fenômeno estudado em seu tempo real, em seu contexto natural e de forma espontânea, se mostrando assim como uma fonte direta dos dados.

O **diário de campo** foi outro recurso técnico utilizado para sistematizar as compreensões colhidas no campo. Este é um dispositivo imprescindível na pesquisa, por ser um recurso que fala do processo da pesquisa e registra a itinerância do pesquisador durante a ação de pesquisar.

1.3 O Processo de Interpretação das Compreensões

Envolvida com este contexto e com este objeto de estudo, precisei cuidar para não prescindir de analisar e interpretar atenta, cuidadosa e detalhadamente as informações coletadas neste campo de pesquisa e, para tanto, me inspirei em uma postura dialética, flexível, dialógica e intercristica, para me apresentar diante das informações (re)colhidas.

Para a interpretação das informações e posterior interpretação das compreensões, procurei me impregnar do meu objeto de estudo, tomando como ponto de partida uma *leitura densa* e atenta dos *corpus* simbólicos que emergiram do contexto pesquisado. Para André (1986, p. 48), há de se considerar, nesta etapa, tanto o “[...] conteúdo manifesto, quanto o conteúdo latente do material, assim a análise deve ir fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.” Para tanto, procurei retirar o véu, deixando revelar as imperfeições, as contradições, os inacabamentos, mas também as glórias; e fazer da pesquisa o encontro tenso de sempre!

A análise do conteúdo, este “produto de final aberto” (Macedo, 2004), foi feita de acordo com as orientações teórico-metodológicas de Macedo (2004, 2006), que aponta para o processo de interpretação das compreensões, a **análise de conteúdo** pautada na hermenêutica intercristica (MACEDO, 2007), que foi utilizada durante todo o processo de interpretação dos produtos do campo deste estudo, por abrir possibilidades para um olhar polissêmico e polifônico sobre os sujeitos e o objeto da pesquisa, capaz de conduzir a uma compreensão da essência, dos sentidos e inteligibilidades do fenômeno investigado.

As informações recolhidas com a aplicação das técnicas foram validadas pelo dispositivo da **triangulação** que, de acordo com Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1998), é uma técnica muito usada nas pesquisas qualitativas, quando se busca diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, definida por Macedo (2004, p.206) como “[...] dispositivo usado para a construção do instrumental analítico para diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicitar um dado fenômeno”.

Como este estudo pretendi retratar o fenômeno estudado de forma completa, realizando a busca dos dados em diferentes situações, em momentos variados e com fontes variadas de informações, esse dispositivo se conformou para problematizar os dados recolhidos. Enobreceu e fortaleceu as considerações finais da pesquisa, sobretudo porque valoriza a pluralidade de referências e as perspectivas representativas de uma dada realidade (MACEDO, 2004), conferindo confiabilidade às interpretações realizadas, apreciando a experiência e abrindo espaço para o diálogo com as contradições, sem fazer comparações.

1.4 Campo Empírico

O Colégio Estadual Senhor do Bonfim da Rede Pública da Secretaria Estadual de Educação da Cidade de Salvador, foi identificada como campo empírico desta pesquisa, a partir do ano 2010 quando eu acompanhava alunos em Estágio Supervisionado da Universidade Federal da Bahia como professora substituta das disciplinas Metodologia e Prática do ensino de Biologia I e II, nesta mesma escola, até o ano de 2012. Durante estes dois anos pude acompanhar a trajetória dos professores na produção de projetos que intentam a integração curricular, o que por chamar muito a minha atenção pelo empenho dos professores, pelo movimento que criavam na escola e pelo envolvimento de todos, me fez escolher esta unidade de ensino como campo empírico para meus estudos. E os professores, coordenadores e gestores desta unidade de ensino como os sujeitos da minha pesquisa.

O Colégio Estadual Senhor do Bonfim (CESB) está localizado no bairro dos Barris, na região central de Salvador, destacado principalmente por estar alocado no centro da cidade e ter como vizinhos a Biblioteca Pública do Estado da Bahia, teatros, centros de arte e cultura, bem como algumas construções históricas como o Gabinete Português de Leitura e um pouco mais adiante o Centro Histórico.

A Unidade Escolar apresenta-se com três pavimentos onde se pode encontrar, uma quadra de esportes, 19 salas de aula, almoxarifado, sanitários por

pavimento, uma biblioteca, cantina, um auditório, salas de professores, grêmio estudantil, laboratório, além das salas de coordenação e diretoria. Em cada pavimento trabalham dois funcionários, responsáveis por manter a organização de uma forma geral e atender às demandas de estudantes e professores. Os espaços em geral se apresentam em bom estado capazes de proporcionar o ambiente físico adequado para realização de bons projetos pedagógicos.

O Colégio Estadual Senhor do Bonfim (CESB) atende apenas demandas do ensino médio (do 10º ao 12º ano). As turmas possuem em média, de vinte a trinta estudantes frequentando as aulas.

Há um laboratório de aulas práticas experimentais no colégio, que atualmente encontra-se desativado.

O CESB possui 53 professores/professoras, deste total 45 possuem pós-graduação em educação e nenhum deles trabalha a menos de cinco anos neste colégio. O Colégio funciona nos três turnos e atualmente tem 1.740 alunos matriculados. No turno noturno, acontece o programa “É Tempo de Aprender” que é um curso semestral, onde se realizam aulas semipresenciais, e são direcionadas aos estudantes que trabalham no turno oposto (no caso do CESB, matutino ou vespertino) e/ou em dias alternados e não podem frequentar o colégio com regularidade. Nesta modalidade de ensino, os estudantes podem frequentar o colégio pelo menos três vezes por semana.

2. PERCEÇÃO SOBRE O TRABALHO COM AS INICIATIVAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

2.1 Uma breve conversa com a história da integração curricular

Muito embora a integração curricular tenha surgido desde 1800, de acordo com Beane (2002), centrando-se no papel de tornar a escola promotora da integração social dos alunos, foi no início do século XX que emergiu a teoria da aprendizagem como um todo e a integração do conhecimento, trazendo ideias relacionadas à integração social, como salas de aula democráticas. No entanto, podemos destacar que a sua leitura e entendimento, no final do século (XX), estavam mais próximos das questões de correlação de conteúdos e destrezas, a partir de várias áreas de estudo em torno de um tema qualquer, o que tinha a aceitação da maior parte dos teorizadores de currículo, fossem eles progressistas ou conservadores. Foi neste mesmo período que um novo significado para integração foi explorado, quando então se perguntava, a partir de novos estudos, se havia de fato abordagens curriculares que fossem mais susceptíveis do que outras no que se refere a ajudar os jovens nos seus processos de integração social e pessoal. Por este caminho, defendiam que a integração não fosse usada pelos professores somente para reorganizar as áreas de estudos escolares, o que resultou em uma nova reação de educadores já interessados nas correlações entre as várias áreas de estudo e que se referiam a esta prática como currículo integrado, sugerindo que os alunos aprenderiam as matérias se estas fossem organizadas em conceitos generalizados, que derrubassem as fronteiras de fragmentação das áreas de estudo disciplinares.

Tendo em foco este discurso, é interessante reconhecer que o termo integração, normalmente associado à organização do conhecimento escolar/social, pode ser ainda nos tempos atuais identificado de acordo com as narrativas dos atores sociais desta pesquisa como um importante catalisador

da atividade docente nos cenários escolares onde estas iniciativas são encontradas, revelando uma concepção de integração curricular que vai além dos padrões teóricos encontrados sobre essa temática, o que nos chama atenção, sobretudo, por sabermos que um dos maiores entraves do ensino mora na dificuldade/incapacidade de colocar os professores para trabalharem juntos.

Pra o professor trabalhar com o projeto é muito difícil, ainda mais dessa forma integrada, a escola toda trabalhando, então tem os seus percalços, tem as suas dificuldades, tem coisas que eu acho que não é dessa maneira, mas funciona. Eu acho que a grande vantagem é funcionar, então assim, apesar de eu achar que existiriam algumas coisas que poderiam funcionar de uma forma melhor, mas não funcionaria feita de uma outra forma (ENTREVISTA/Professor Lelito).

O que é isso? Foi resultado de um trabalho que não foi só o professor sozinho que trabalhou, ele trabalhou com todos os colegas (ENTREVISTA/Professora Ana).

O forte mesmo foi a união dos colegas, dos colegas mesmo. Nem tanto dos alunos, mais dos colegas, aproxima mais (ENTREVISTA/Professor Rafael).

NÃO! Eu não acho que ela crie não [o professor se refere a organização disciplinar]. Eu acho que o que necessita para que essa dinâmica aconteça é o envolvimento de todos (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Ponto forte! Eu acho que o ponto forte é a integração! A união, a parceria, a cumplicidade, é o ponto forte. A cumplicidade é muito gostosa, porque você tá ali junto, os ganhos são positivos, são repartidos, são aplaudidos, é muito bom você ter um grupo coeso para trabalhar (ENTREVISTA/Professora Rosana).

[...] E pode haver mais interação quando se participa de projetos, de ambas as partes (ENTREVISTA/Professora Cláudia).

Sempre foi melhor ((a professora relaxa na cadeira quando diz isso)) dividir, trabalhar em grupo. O ganho é louco. Usando o senso comum, duas cabeças pensando (ENTREVISTA/Professora Ana).

2.2 A Força Simbólica da Matriz Disciplinar na Formação dos Sujeitos

Tendo em conta que a maioria de nós professores, formados sob a compartimentalização e fragmentação imposta pela lógica disciplinar, que desde a modernidade organizou os conhecimentos, fragmentou o currículo, instituiu a especialização e a diversidade das áreas que as ciências abrangem, e assim estabeleceu o controle das relações de trabalho, foi por este caminho que nos formou, mantendo-nos em uma ambiência que isola os atores curriculares nos territórios disciplinares, controlando e reduzindo, por exemplo, os possíveis debates e discussões sobre os objetivos sociais do ensino; mantendo-nos restritos ao *espaço-tempo* de cada discurso disciplinar, o que provocou/provoca a individualidade dos atores sociais, individualidade esta que se constitui de forma “atomizada”, a partir do “quadriculamento do espaço” e do controle do tempo, através da imposição de uma rígida fixação de horários e ritmos. Como nos diz Foucault (2007, p.123):

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças, fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.

Mas ainda assim, sob uma memória de formação profissional e organizacional que mais separa do que junta os sujeitos, estes atores curriculares anunciam através das iniciativas de integração curricular outras formas de propor o currículo, que quebram estas narrativas dominantes nas teorizações curriculares e revelam as iniciativas de integração curricular como

um caminho profícuo, não somente para a integração do conhecimento escolar/social como também para a integração dos atores que vivem e fazem a escola acontecer. Senão vejamos:

Sim. Trabalhar de forma interdisciplinar faz a diferença, pois aproxima disciplinas e conteúdos e professores em um só recorte. É uma proposta de envolvimento participativo disciplinar, a proposta maior quando se pensa trabalhar de forma coporaticipativa (?) na escola fazendo um trabalho diferenciado e que o aluno também produza com isso, porque senão não funcionaria (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Em meio a tudo isso, há o fortalecimento dos laços afetivos entre os professores e todos os sujeitos da comunidade escolar; há um comprometimento com a valorização das pessoas como indivíduos e dos grupos aos quais pertencem, acenando para uma cultura de colaboração e colegialidade muito fortemente fomentada pelas atividades de integração:

Um outro público que você tem que atingir, DEVE atingir, é esse pessoal de apoio, esse pessoal de apoio é importantíssimo ((são os funcionários da escola)), com certeza. Eles tem que ser valorizados, porque eles são pela classe, totalmente desvalorizados e são apoio, banheiro, não sei que, não sei que... tem que botar esse pessoal. Na gincana que eu fiz eles foram até padrinhos de turma, tem que envolver todo mundo, aí eles vinham, mas professora Malu eu não sei... não sabe o que, vai lá... o que é isso, que bobagem. [...] Agora acima de tudo nesse processo todo, valorizar a coordenação, a coordenação que eu falo é a coordenação mesmo, não o agente articulador. A coordenação, a direção. Pedi apoio da coordenação, isso é fundamental. Colocar o nome da coordenação e da direção no projeto, porque eles se sentem valorizados, né? Valorizar a coordenação e a direção, eu tô falando agora como professor, eles te dão um apoio e aí também é um mecanismo de você trazer os professores (ENTREVISTA/Professora Rosana).

Em conjunto com estas declarações, encontramos narrativas de professores sobre a percepção do trabalho com a integração curricular, que se dividem no cenário escolar quanto a admitir o trabalho com a integração fácil, no sentido de que não vão (os professores) para sala de aula realizar as aulas tradicionais.

Por que tem professor que tem a visão de que projeto é fácil. Ah, é muito fácil, eu não vou pra sala de aula (ENTREVISTA/Professora Adriana).

E aqueles que veem dificuldade na realização dessas atividades por conta da resistência dos demais colegas para sair do seu território disciplinar e dialogar com os demais campos do saber.

Tem professores que realmente são resistentes, tem um professor de geografia que é super resistente, pra colaborar é o maior trabalho do mundo, eu não briguei com ele nem nada, mas tudo pra fazer com ele é uma dificuldade, eu tive que mostrar a ele que não é por aí, que ele trabalha em conjunto, que é um por todos e todos por um, entendeu? A gente tava tentando melhorar não somente o nível do aluno, como também a escola e o próprio professor (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Muitos deles chegaram, muitos chegaram, com toda resistência. Muitos chegaram, inclusive na época eu comprei livros com questões só do ENEM (Ensino Nacional para o Ensino Médio), mostrando e dando a eles e eu trabalhava, pesquisava, entendeu? Trazia as questões da situação que a gente estava trabalhando, e ia trabalhando. De início foi difícil, mas depois deslanchou. Foi muito bom, no ano passado já tinha menos (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Eu tinha resistência com o computador, era brincadeira! Não queria não, isso aqui (o celular), não queria não, tinha a maior resistência, depois que minha filha me deu um, eu vi que isso aqui é a coisa mais importante do mundo. E assim é na educação, se você não mudar não vai dar certo não. A educação que foi minha já foi diferente da sua, a de Malu já foi diferente, é totalmente diferente da educação que a gente tem hoje, a gente tem que trabalhar de maneira diferente, tem que buscar (ENTREVISTA/Professor Rafael).

O que mais comumente constatamos é que a maior parte dos professores que se mostram mais resistentes ao trabalho, com as atividades integrativas, são em sua grande maioria professores que estabelecem uma relação de identidade muito forte com a disciplina que lecionam, a ponto de definirem a si mesmos de acordo com a “sua” disciplina: “sou professor de

ciências”. Assim temem que suas disciplinas fiquem de algum modo ocultas, comprometidas com as atividades integrativas. E ainda podemos dizer que as identificações profissionais ligadas às disciplinas estão fortemente ligadas ao status social conferido por determinadas disciplinas: “Matemática é mais importante do que artes”; “Língua Portuguesa é mais importante do que Educação Física”, e assim também conferem poder e prestígio aos sujeitos destas disciplinas. Quem convive em cenários escolares sabe o quanto é arriscado invadir os territórios disciplinares.

Isso porque a disciplina individualiza os sujeitos em seus territórios, e assim nos tornamos sujeitos de um determinado tipo, e nós gostamos dessa individualização, queremos ser individualizados, termos garantido nosso status e nossos saberes legitimados pelas disciplinas, sustentando por este caminho um discurso contradisciplinar que, de acordo com Veiga Neto (1996), trata-se de um discurso que ao mesmo tempo em que se quer colocar contra as disciplinas, coloca-se junto a elas, ou seja, dentro do próprio enquadramento que pretendem extinguir. Isso porque os territórios disciplinares legitimam saberes, conferem poder aos saberes, e, conseqüentemente, aos sujeitos dessa relação.

De sair do seu lugar comum. De sair do seu lugar comum. Então o professor tem uma ideia de que ele tem os conteúdos, esses que ele tem que falar a verdade, é esse conteúdo que ele tem que explicar, é isso que ele tem que fazer aqui, que a avaliação dele aqui é essa, pronta, e isso é que ele tem que fazer, pronto! Ponto final! Ele não consegue observar que pode modificar aquilo, que ele pode fazer diferente aquilo tudo que tá ali, então ele fica com aquilo engessado. É isso que eu tenho, a precondição (?) do assunto é esse, a avaliação é essa, é isso aqui. Quando se pensa: ôh professor pensa esse assunto junto com o professor de biologia, pense esse assunto junto com outro professor, com outra pessoa, tente modificar. Aí já começa ele vim ter problema em relação a isso, ele já começa a pensar do que ele vai fazer que vai ter mais trabalho, que ele vai ter mais o que fazer dentro disso daí (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Eu acho muito válido, só que infelizmente nem todo mundo pensa dessa forma. Cada um tem sua vida, tem seu conteúdo, cada um tem sua rotina e ninguém quer sair daí pra (...) muito raramente você encontra alguém que tenha a mesma visão que você OU às vezes tem assim o lado do egoísmo: ah, eu tô fazendo o meu trabalho aqui,

eu tô seguindo o meu conteúdo.... (ENTREVISTA/Professora Jaqueline).

É que dá trabalho [se refere a resistência dos colegas], ele diz. Eu mesmo tinha uma resistência porque achava que minha disciplina não estava ligada com outra. Agora eu vejo a matemática em tudo. Veja aqui agora, você está sentada em uma cadeira, que é matemática. Chegamos em casa, abrimos a geladeira, figura geométrica, matemática de novo. Para você que é de biologia, se você vai plantar tem matemática ali, tem também física, geografia... então é assim, não tem nada isolado, se você procura você vai encontrar a ligação, porque tem (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Tem uns dois professores que eu percebo essa resistência na visão que eles têm de mundo, essa visão tradicional, fechada, sabe? Ultrapassada que a contemporaneidade não suporta, não dá. Esses dois professores que vieram na minha mente agora vivem em eterno conflito. Eles vivem em conflito com eles mesmos, eles vivem em conflito com outros colegas, eles vivem conflito como professor, com o aluno. Então assim, como eles não percebem essa outra forma da educação e eles são tecnicistas, tradicional, eles absorvem isso no seu comportamento. [...] Então assim, eu acho que a primeira resistência é essa, dessa visão tradicional (ENTREVISTA/Professor Lelito).

2.3 As Geografias da Integração Curricular

Em meio a estas declarações, é corrente também a percepção de que as atividades de integração não somente revelam certa resistência com relação ao trabalho mais integrado como também acenam para a oportunidade de trabalhar as relações humanas, ampliando o espaço de comunicação entre os atores curriculares, fomentando um desenho de organização curricular, que segue em direção a uma maior valoração das questões éticas, implicadas com princípios e valores relacionados a atitudes e relações humanas, dando lugar a emergência de práticas e estratégias que valorizam o ensino não somente de conteúdos curriculares, mas também integram conteúdos de várias dimensões, sejam elas cognitivas como também afetivas. E por este caminho o currículo transgride a interpretação dominante que simplifica a sua função à transmissão do conhecimento científico, unicamente.

E tem um aprendizado que eu acho que é mais importante que é o aprendizado das relações humanas e eu acho que isso é a grande chave, que às vezes a gente reclama que as pessoas não interagem, que são mal educadas, não se cumprimentam e esses *ethos* que integram esses grupos harmonizam essas relações (ENTREVISTA/Professor Lelito).

[...] eu acho que nos tira da barbárie, sabe? Apesar de em alguns momentos aflorar o lado barbárie [ri] porque faz parte, mas esse trabalho de integração nos humaniza, ele vem pra isso, pra nos fazer humanos melhores, seres melhores, pra gente ser mais tolerante. Eu acho que o mundo precisa de tolerância e esses trabalhos de integração da forma como eles dialogam, eles permitem isso (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Em meio às narrativas até aqui expostas, debates são engendrados, políticas e práticas são forjadas, tecidas nas ações diárias dos atores curriculares, cotidianamente construídos nos contextos escolares, no que se refere às dificuldades que a organização escolar impõe para a realização destas práticas.

A percepção de que o trabalho com a integração curricular é fácil para alguns professores e difíceis para outros, significativamente, inspira a ideia de que as condições de trabalho nas escolas sejam modificadas em direção a maior valorização do trabalho do professor, priorizando-o no planejamento, na distribuição e redução de carga horária de trabalho em sala de aula, para citar rapidamente alguns exemplos.

Conversando com Fullan, Michael e Hargreaves (2000), podemos marcar a importância de se compreender o ensino do professor, a partir das circunstâncias, do contexto em que o professor trabalha, pois não podemos deixar de considerar que o ambiente em que o professor trabalha influencia seu ensino. Assim, é imprescindível propor alterações no ambiente de trabalho para vermos realizadas as mudanças que tanto desejamos.

Nós temos um problema grande que é a ausência ativa da coordenação, entendeu? Nós não temos coordenação, ou então, é uma coordenação completamente ausente.

Nós tínhamos uma coordenadora que aparecia, nada! Então não ajuda a gente a fazer essa interligação até uma forma mais clara, mas sólida, mais fácil. A coordenação poderia ajudar e muito, e muito, buscando interligar essas disciplinas, áreas. Quantas vezes eu já pensei em fazer uma coisa, mas falta aquele elo, falta... alguém que pudesse chegar perto do outro e propusesse essa união, essa busca de alguma coisa diferente (ENTREVISTA/Professor Maurício).

E também assim, requer TEMPO ((fala de forma bem forte, firme sobre o tempo que não tem)), condições e a gente não tem. Nós não temos nada disso (...) recursos. E a gente não tem tempo, quer ver... óh; fazer um projeto requer que eu venha na escola em um outro turno me reunir com os colegas para desenvolver uma atividade assim, requer estudo, é muito difícil. A gente não tem... como é que eu vou te dizer... dentro do estado a gente não tem, a gente tem prazos, o mais importante é a planilha que você vai entregar no final do mês, no dia tal a planilha tem que tá pronta, não importa as condições que você teve, se naqueles dias... por exemplo, eu tenho uma turma que eu tenho duas aulas por semana, eu tenho aula geminada dia de quinta, suponhamos que o mês de novembro todos os feriados foram quinta feira, eu tenho que entregar a minha nota no mesmo dia da mesma turma que eu nunca tive problema com feriado. Quer dizer, são duas aulas na quinta, então em um mês são oito aulas a menos que eu deixei de estar com meu aluno, mas eu tenho que terminar no mesmo dia porque o Estado ((Secretaria de Educação)) precisa da nota! (ENTREVISTA/Professora Ana).

Eu tenho 40h aqui na escola, mas eu trabalho em outro lugar também, eu concilio com outro lugar, então existe uma dificuldade, mas como existe um trabalho que a gente tem que ter uma integração, eu procuro tentar da melhor forma possível usar o meu horário que eu tenho aqui na escola, não prejudicando os meninos e também assim, na minha casa mesmo quando eu chego muito cansada eu procuro fazer algo que eu possa dar um apoio nesse tipo de trabalho, mas nem todo mundo pensa dessa forma e também tem professores que além de trabalhar em mais de um lugar, estudam. Então não tem realmente tempo, é complicadíssimo. (Por que você acha que é preciso tempo pra trabalhar dessa forma?) Porque eu acho que todo trabalho requer uma pesquisa, uma dedicação. Existe uma proposta, você tem que estar por dentro do que vai acontecer, se você não estiver ciente do que vai acontecer, não tem como você ajudar, tem que tentar fazer um estudo daquilo ali, se empenhar de alguma forma para você dar sua colaboração, pelo menos eu penso dessa forma (ENTREVISTA/Professora Jaqueline).

No entanto, estas geografias do fazer escolar, tão comuns na maioria das nossas escolas, não se constituem como impedimento para a criação de práticas criativas e inovadoras, nesta unidade escolar pesquisada, uma vez que os atores curriculares que fazem essa escola, muito embora expressem muito coerentemente as dificuldades de um tempo disciplinar que escapa, não

ficam paralisados com as burocracias administrativas, nem com a queixa sobre o tempo fugidio e muito pouco com as imposições de um currículo centralizador, que apresenta as atividades cotidianas cercadas quase que completamente por ordens a que se tem que responder imediatamente: a um sinal da campanha o professor deverá ir para uma determinada turma para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos pelo currículo; o aluno deverá ir para a sala de aula “assistir” a aula de uma determinada disciplina; um novo sinal e o aluno deverá seguir para o recreio, que deverá ser usufruído no pátio da escola, para citar alguns exemplos. No lugar disso, é possível encontrar sujeitos que se autorizam e criam um ritmo novo para o ensinar e o aprender.

A gente acha, vamos fazer todo mundo junto e às vezes não dá, e às vezes tem as cobranças externas. Por exemplo, vou dar um exemplo, eu vou citar o nome dele porque eu gosto muito dele, o nome dele é Juvenal Paiaia, ele é índio, e ele era professor de matemática daqui da escola, mas já saiu. Juvenal é um cara que eu adoro de paixão e ele tem uma concepção de mundo que ele trazia pra dentro da sala. Então assim, ele levou o livro de matemática pra sala e começou a discutir alguns filósofos que estão relacionados com matemática e passar uma discussão primeiro de visão de mundo do filósofo para saber por que é que ele pensou a matemática.

Começou a polêmica dentro da escola, porque esse professor Juvenal não está ensinando matemática, ele tem que ensinar números complexos, ele tem que ensinar polinômios, então há uma resistência já difícil. Pra mim ele trouxe a coisa mais maravilhosa que pode existir. Agora por que tem a cobrança do mundo externo? Porque a escola tem tempo. Eu no caso tenho duas aulas semanais, matemática eu acho que são três. Aí fica, se ele fizer isso ele não dá o conteúdo, então isso é uma coisa muito complexa de como equacionar isso, essa questão do tempo que a gente tem semanal de três aulas, do tempo de maturação do aluno, porque o aluno tem que ter tempo de maturar o conhecimento, e do conhecimento do currículo, do rol de conteúdos, seja lá como se queira falar desse conteúdo (ENTREVISTA/Professor Lelito).

E por este meio, também é verdade dizer que em contextos marcados pelo positivismo, arrogados pela organização curricular disciplinar, poderia ser comum encontrarmos professores ligados e atentos unicamente em suas rotinas e em seus territórios disciplinares. Mas, no lugar disto, o que encontramos são professores que defendem a importância do trabalho

integrado para o desenvolvimento de práticas mais dialógicas que rompam com a compartimentalização estanque e em consequência desfaçam a comunicação entre as comunidades disciplinares, não somente isso, mas também participem na formação deles e de seus alunos.

Nesse processo mesmo de produção da integração, acho que quanto mais professores encararem isso como a real motivação da educação, do ensino aprendizagem, acho que a gente consegue fazer uma escola cada vez melhor. Não adianta ficar preso em sala de aula, não resolve (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Facilidades na verdade na integração, na troca de ideia entre professores, entendeu? Por exemplo, quem trabalha com projetos interdisciplinares tem facilidade de se envolver no projeto de uma disciplina que não é sua com muito mais facilidade. A gente entra na internet e busca lá: meio ambiente matemática, tá entendendo? Vai com muito mais facilidade. No outro dia eu me envolvi num seminário de química, pra escola particular toda. O pessoal fazendo e tava com dificuldade eu disse: vamos sentar aqui... eu me sentei junto de Sônia que é a professora de química, rapidinho eu estava interagindo com ela. Química! Conteúdos de química! A parte de química orgânica eu sou tranquila, mas a parte de química orgânica que é teoria, é claro que eu não sei, mas rapidinho eu interagi com ela, entendeu? Porque eu tinha boa vontade, porque eu era articuladora e eu queria, então é muito mais fácil. A gente tá numa fase aqui e o pessoal das outras áreas também, português faz com muita facilidade, aí desenvolve. A gente tem mais dificuldade (da matemática) da hora da redação [ri], porque... mas a gente faz. Isso amplia o pensamento dos professores (ENTREVISTA/Professora Rosana).

[...] Me ajuda a pensar, repensar a forma das aulas, eu mudo com ela, tô mudando, tô tentando, sempre querendo aprender. Tô aprendendo! (ENTREVISTA/Professor Maurício).

Ah, foram vários cursos, vendo outros professores também. E em oficinas, eu estava justamente no caminho errado, eu tinha que mudar. Antes eu era muito fechado, muito duro, eu quebrei muito essas arestas todas, eu tive que quebrar, se eu não quebro, não daria. É como um menino me disse ontem, eu perguntei: e aí você ainda está com a oficina, como é que vai? Não Rafael, se aparecer um farol para consertar eu conserto, mas se for outra coisa não, porque hoje a tecnologia avançou e eu não acompanhei a tecnologia. Tudo hoje é a base de computador, você vai consertar um carro o computador acusa onde está o defeito você vai lá e conserta, então se você não mudar, não acompanhar fica pra trás (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Favorece, favorece. Eu tenho colega aqui que me diz: eu conheci Rafael de uma maneira e hoje ele é de outra maneira, eu prefiro o Rafael que ele está hoje do que aquela maneira que ele era, favorece muito.

[...] Desde quando você participa de um grupo e você dá ideia e aceita ideia você tá crescendo, não é isso? [...] então de qualquer maneira você cresce, né? você dá uma sugestão, você recebe uma sugestão, você está crescendo (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Eles ((os projetos)) são importantes para a formação do aluno e no atual estágio para a formação do professor. Porque tem professor que ele entrou no processo meio desorientado, meio perdido, [ri] porque ele tinha de entrar, ele não viu outra forma e ele foi se modificando, né? (ENTREVISTA/Professor Lelito).

É importante que se diga, e de forma oportuna, em conjunto com Pacheco e Morgado (2010), que práticas colaborativas - ressaltamos aqui as atividades de integração curricular como um dispositivo importante para o desenvolvimento de tais práticas - assumem em termos curriculares um papel decisivo no desenvolvimento de aprendizagens mais ricas e significativas para os alunos, e também para os professores, sobretudo quando estamos sob os olhares de um currículo rígido e centralizador, que muito comumente cerceiam as oportunidades de colaboração profissional.

Neste sentido, se uma das grandes dificuldades da mudança educativa é superar o individualismo, o isolamento arrogado pelas disciplinas escolares, práticas de integração curriculares têm se mostrado como um caminho próspero para a queda das paredes do individualismo, fomentando a colaboração e a colegialidade nos espaços onde essas práticas são valorizadas, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo juntos os seus saberes, como uma comunidade.

(A senhora me diria alguns pontos fortes e alguns pontos fracos da integração do trabalho com a integração curricular?) Com relação as disciplinas? ((Procuró esclarecer a pergunta: com relação ao movimento da integração, assim já com um trabalho para integração das disciplinas. O que é que a senhora vê como pontos fortes de trabalhos como esse de organização curricular assim e como ponto fraco?)) - Como pontos fortes, a troca de conhecimentos. O aluno, ele vai ter a oportunidade assim de fazer um paralelo entre as disciplinas. O que mais? O conteúdo a ser trabalhado, que pode ser trabalhado

entre algumas disciplinas, entre vários professores. O mesmo conteúdo ele pode ser trabalhado por diversos professores. Eu acho que a avaliação, o aluno vai ser ajudado na avaliação. Eu acho que ele vai ter condições de melhorar a sua avaliação. Como ponto forte, ainda a troca de experiências entre os professores das várias disciplinas, a troca de experiências [...] Com relação às disciplinas eu acho interessante sempre, é uma troca de experiências dentro dessa integração (ENTREVISTA/ Professora Lilha).

Seria bom que houvesse a interdisciplinaridade no total, no geral. Inclusive olhe... a Educação Física sempre teve dificuldade com relação a conteúdo ao currículo. Nosso currículo (de Educação Física) é muito diferenciado, então as outras disciplinas, às vezes elas recebem assim, uns livros, elas recebem já algum planejamento pronto. Tem uma vertente, até onde buscar, onde fazer alguma modificação, tem como exemplo, para usar como exemplo e a partir dali construir o seu próprio currículo, nós não temos isso, temos que correr atrás mesmo. A Educação Física não tem um currículo direcionado (ENTREVISTA/ Professora Lilha).

A educação ela faz parte de um projeto macro, ou seja, ela é um palitinho dentro da grande caixa de fósforo. Ou seja, a educação ela tá aí porque ela precisa discutir com a economia, com a geografia, com a visão de mundo, com o desenvolvimento daquele país, com o projeto que aquele país tem de desenvolvimento, então a educação por si só não é nada (ENTREVISTA/ Professor Lelito).

2.4 As Várias Abordagens Curriculares Integrativas e os seus Encantos

Tendo em conta esta discussão, podemos destacar ainda que a proposta de integração curricular tem sido apresentada, na contemporaneidade, com o significado de melhorar a aprendizagem dos alunos e tem inspirado a criação de várias abordagens. Encontramos na abordagem de Pacheco (2000) a fundamentação que mais se aproxima das ideias sobre integração curricular defendidas neste estudo. O autor fala sobre o currículo integrado, apoiado em Taba (1983), como “[...] um intento para promover uma maior integração da aprendizagem” (PACHECO, 2000, p.29), destacando duas preocupações básicas para sua elaboração: a organização dos conteúdos num núcleo aglutinador de conceitos e sua relação com os problemas e interesses dos alunos, questionando se estes devem ou não se constituir como conteúdos

de aprendizagem contextualizados com os conteúdos programáticos ou simplesmente serem abordados curricularmente, ao tempo em que argumenta:

Independentemente da configuração escolhida, a integração curricular requer em todas as situações a elaboração de unidades mais amplas, a adoção de procedimentos didáticos flexíveis, a integração no currículo de uma significativa variedade de experiências de aprendizagem e a consagração do princípio da diversificação curricular (PACHECO, 2000, p.30).

Contudo, na contemporaneidade das políticas curriculares nacionais, a exaltação à integração curricular situa-se no contexto do paradigma pós-fordista, que anuncia a necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. Tais orientações estão presentes nas diretrizes da UNESCO para a educação no século XXI (LOPES, 2002, 2008).

Essa orientação é incorporada pelas propostas curriculares de diferentes países, com diferentes recontextualizações em uma produção de múltiplos sentidos. No caso brasileiro, o foco na integração curricular está presente nos níveis fundamental e médio de ensino, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A interpretação conferida à integração curricular, porém, não é a mesma. No nível fundamental, a opção é por temas transversais. E no ensino médio, a mudança proposta expressa a centralidade da organização curricular com foco no currículo integrado, ancorados em discursos relativos à interdisciplinaridade, ao currículo por competências, à contextualização e tecnologias, apresentando o currículo organizado em três áreas com seus respectivos conhecimentos disciplinares (Brasil, 1998).

No entanto, certa confusão conceitual atravessa as ideias que se relacionam a esta abordagem pedagógica. Neste estudo, realçamos a compreensão de Beane (2002) de que a ideia de integração curricular emergiu no começo da década de 1920, sendo relacionada à integração social, salas de aula democráticas, a teoria da aprendizagem como um todo e a integração do

conhecimento. Já no final do século passado, tais ideias encontravam-se reduzidas à questão da correlação de conteúdos e destrezas, a partir de várias áreas de estudo em torno de um tema qualquer, bem como significando um pouco mais do que a reorganização dos planos de aula existentes.

Subjacente a estas ideias, é mister dizer que na contemporaneidade este é o pensamento que mais corriqueiramente encontramos nos espaços escolares onde estas iniciativas são encontradas. No cenário escolar, campo empírico desta pesquisa, predominam as definições que substituem as disciplinas por áreas do saber e aquelas relacionadas às abordagens interdisciplinares, confirmando que uma confusão conceitual persiste em torno desta abordagem, até os dias atuais; o que não anula as possibilidades e capacidades destas iniciativas fomentarem um olhar mais integrado e crítico sobre questões reais, sejam elas de caráter social ou pedagógico. Assim que, admitimos neste estudo como atividades integradas todas as iniciativas de práticas escolares que provocam os professores de diferentes disciplinas a trabalharem em torno de um tema amplo. Entretanto, os professores do colégio pesquisado embora desenvolva muitas atividades com este caráter integrativo, não as identificam como iniciativas de integração curricular, o que fica evidente nestas narrativas:

O currículo integrado é mais essa proposta nova que está vindo aí, dessas áreas, que hoje são áreas que estão vindo aí de extinguir as matérias e permanecer essas áreas? (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Como eu tava dizendo no início, que me deram biologia e eu não sei biologia pra ensinar, é óbvio que o Estado vai fazer isso como estratégia pra querer que o professor por áreas ensine matérias que ele não é formado, ou seja, como a minha área compreende química, física, biologia e matemática, ele vai achar que eu devo passear por essas áreas todas. EU posso passear tendo uma noção, mas para ensinar o conteúdo, eu não tenho condições [bate no peito e olha pra mim com os olhos assustados], primeiro que eu não tenho condições, o saber é muito amplo, a ciência moderna dividiu os saberes em função, na minha opinião, dessa complexidade, também tem da apropriação do saber, mas tem essa questão real que é da complexidade e eu acho difícil (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Então eu acredito que vá se buscar o professor mais poli, ele trabalhar com várias disciplinas dentro da sua área do conhecimento, mas pra isso o professor precisa está capacitado. Não me bote pra ensinar matemática porque eu não sei pra onde eu vou, não vou, não adianta. As operações básicas rolam, mas fora isso eu não vou pra lugar nenhum, gente [rir]. A biologia, química tudo bem, mas matemática, física, não vai. Então ou se faz a capacitação ou se vê de que forma as áreas assim, biologia com química, matemática com física, talvez até surja efeito. [...] Então eu acho que ainda tem que ser trabalhado a disciplina, porque os professores não estão preparados pra trabalharem como área e eu não vou dizer, como já disse anteriormente, que eu vou entrar numa sala e vou ensinar matemática, porque eu não vou! Então se mudar para área do conhecimento, se eu sou habilitada e consigo dar muito bem biologia e química, o aluno vai ficar com déficit em matemática e química e vice-versa, então ainda precisa trabalhar isso aí (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Porque por exemplo, eu fui formada em matemática, quem foi formado em matemática tem habilidade em física, mas eu não tenho habilidade em biologia, em química e o que ele quer é que eu vá para sala de aula e possa falar de água potável, tá entendendo?! É uma situação um pouco complicada, eu já acho que isso é um sonho. [...] A gente vai voltar no que é o trabalho do professor primário, né? O professor primário faz esse trabalho muito bem, eu digo que eu jamais seria um professor primário, porque eu não teria essa habilidade, detesto geografia, então eu não teria essa habilidade. Eu acho alfabetizar uma ciência isolada, é paixão, é dedicação, é muita habilidade [...] Então, desarticular completamente as disciplinas eu acho complicado, eu acho que a gente não está ainda preparado pra isso (ENTREVISTA/Professora Rosana).

Propor uma organização de atividades curriculares que fuja da disciplinarização é o ideal, por enquanto buscamos saídas que sinalizam bons tempos por vir (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Acho sim, acho inclusive que já está se encaminhando para isso ((Aqui na escola?)). Aqui na escola, a própria dinâmica de alguns lugares, de algumas situações. Por exemplo, quando a gente pega hoje provas que o aluno é submetido como o exame como o ENEM ou outras, tantas outras, você não vê questões fechadas, voltadas a uma disciplina. Assim no rigor daquela disciplina, NÃO! Você vê questões e questionamentos e discussões voltadas justamente a uma ação, então você observa que já tá sendo cobrado, que já tem uma dinâmica voltada para isso. Então eu acredito que isso vai chegar sim a um ponto, a um momento onde a integração ela vai à frente dessa forma de divisão curricular ou disciplina e eu acho inclusive que isso já deveria se tornar o mais rápido possível porque realmente é um passo para que alguns alunos consigam se desenvolver melhor (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Mas assim, eu concebo integração como uma coisa maior, que estejam todas as disciplinas (Esse é que é o problema pra você?) Maior! (Esse é que é o problema maior?) Por que eu consigo fazer esse link daquilo que está no projeto com o conteúdo, quer dizer, essa é a minha visão (ENTREVISTA/Professora Ana).

Bom, existe projeto do Governo, né? Um programa do MEC, pra que seja só, digamos, amanhã vai trabalhar o planeta terra, todas as disciplinas estarão que estar trabalhando alguma coisa voltada ao planeta terra independente de sua área. As escolas particulares já estão começando a se mobilizarem.

Eu acho que o que o MEC está querendo com isso é exatamente provocar, o que ele vem tentando, tentando, tentando e ainda não conseguiu: fazer com que o professor não trabalhe de forma isolada, só que pra isso tem que haver uma grande reforma curricular (ENTREVISTA/Professora Rosana).

Mas como a gente consegue construir, principalmente quando tem atividades de sábado letivo, atividades que você quebra esse horário que já está lá bonitinho, então você consegue fazer essa interdisciplinaridade, essa integração entre as disciplinas e parar de dizer, eu estou estudando geografia, eu estou estudando história... então eu estou estudando tudo (ENTREVISTA/Professora Adriana).

O modelo de integração curricular proposto deverá substituir o modelo de disciplinarização o que já é previsível pela forma como vem sendo elaboradas as avaliações externas do Sistema Educacional Brasileiro propostas pelo MEC onde se percebe a intenção de diminuir cada vez mais a disciplinarização e se expandir pela integração interdisciplinar possibilitando diálogos possíveis entre os vários territórios interdisciplinares. Eu acho que o ponta-pé inicial já está sendo dado a partir de mudanças visíveis dentro de ações propostas para o novo quadriênio da educação pelo MEC. [...] A proposta é que cada vez mais as disciplinas busquem entre si os diálogos possíveis. A prova disso são as avaliações externas do MEC, (ENEM, PROVA BRASIL) como me referi no início do seu questionamento, buscam e incentivam nas questões propostas um conhecimento globalizado não direcionado por disciplina, mas por uma visão multidisciplinar (ENTREVISTA/Professora Isabelle).

Diante deste panorama, é possível sublinhar que a positividade de algumas das matrizes do discurso sobre integração curricular, que tem como base esta problemática, bem como as propostas que se ocupam em religar os conhecimentos estanques, a partir de projetos interdisciplinares, tem sido incorporadas ao discurso sobre integração curricular como um todo. Com isso, além de desconsiderar a existência de outros princípios integradores diferentes

destes, nos inquieta por não se constituírem em mecanismos que favoreçam o questionamento de como as hegemonias curriculares se fizeram ao longo da história e/ou enfraqueçam as bases que a sustentam, para que possamos, no dizer de Macedo (2008, p. 50):

Multirreferencializar o currículo e torná-lo lugar da solidariedade epistêmica, em face da heterogeneidade irredutível das experiências curriculares e formativas e a necessidade histórica de constituirmos múltiplas justiças curriculares.

Nessa concepção, o trabalho de Apple (1997) traz um enfoque crítico significativo, conferido ao currículo integrado, ao defender que é necessário um discurso sobre a integração curricular que vá além da simples unificação de fragmentos do currículo e converta-se em uma conversação mais ampla, capaz de relacionar conteúdos e suas interconexões; o que requer de nós, professores pesquisadores, criatividade na construção de novos caminhos entre os fazeres curriculares para dirimir o conflito estabelecido entre a compartimentalização do saber, que coloca as disciplinas como realidades estanques, sem interconexão alguma e o mundo contemporâneo, que requer de todos nós uma relação mais dialógica com o saber, uma percepção abrangente da realidade, para melhor compreendê-la. Ao que Macedo (2008, p.47) declara:

Uma nova ética da relação com o saber, o conhecimento científico e a formação, vem fazendo com que o estudo e as práticas curriculares se transformem num tenso e sedutor campo de inovações e debates [...] e com esse movimento a oportunidade de mudarmos a história iluminista, hierarquizante, excludente, rígida e fragmentária que marcou a ação pedagógico-curricular.

No tocante a estas ideias, vale ressaltar que, embora saibamos que a dispersão e a fragmentação do saber resultou em que os conhecimentos disciplinares se mostrassem ao longo da história insuficientes para apreender em todas as suas dimensões o conhecimento da realidade, Zabala (2002, p.82) nos alerta que:

[...] apesar destes déficits, tais conhecimentos são os únicos instrumentos rigorosos de que dispomos. Isso significa que é necessário possuir esses conhecimentos com o rigor disciplinar, mas aceitando suas limitações para buscar, a todo momento, sua integração ou relação com outros a fim de ter uma visão cada vez mais completa da realidade.

Assim que, dentre as possíveis iniciativas de ampliar o diálogo com os diferentes saberes, podemos perceber nos contextos escolares mais implicados com um fazer pedagógico mais integrativo a emergência de inúmeras tentativas de integração, entre elas projetos curriculares inter e multidisciplinares, gincanas, olimpíadas, dentre muitos outros, buscando esforços para dinamizar o entendimento das questões referentes aos micro e macrocontextos, visto que os saberes isolados em suas fronteiras se mostram incapazes de resolver. Por este caminho, vejamos o que dizem estes professores:

Esse projeto foi registrado na Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e ficou sendo o projeto maior da escola (Ressignificando o Espaço Escolar), então dentro dele a gente começou a fazer outras coisas e aí a gente viu que o ENEM começou a ser por área do conhecimento, então vamos precisar trabalhar isso com os alunos, então inserimos dentro do Resignificando o Espaço Escolar o simulado do ENEM (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Surgiu [a ideia de trabalhar atividades integradas] a partir da proposta do desenvolvimento das atividades curriculares de forma interdisciplinar MEC/SEC. É uma proposta que busca articular os conteúdos trabalhados buscando diálogos possíveis não só interdisciplinar, mas com possibilidades também de propiciar um trabalho mais integrado entre os docentes. E a escola se compromete dentro dessa proposta a criar projetos de integração entre as várias áreas disciplinares em consonância com as ações previstas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), buscando maior afinidade no desenvolvimento interdisciplinar ou multidisciplinar (ENTREVISTA/Professora Isabele).

(A senhora concorda com esse movimento pela integração curricular que é vivido aqui na escola?) Concordo. [demora um pouquinho para responder e quando respondeu o fez com um concordo bem fraquinho e foi procurando as palavras para começar a falar] Eu acho assim... às vezes a gente necessita... (...). Concordo em partes. [vai

falando pausadamente] porque eu acho interessante quando todas as disciplinas interagem entre si. Tivemos um projeto mesmo sobre... falando sobre a Nação Indígena, então todas as disciplinas se integraram. Foi uma gincana que nós fizemos e foi um trabalho MUITO interessante, onde houve assim o envolvimento de toda escola e todas as áreas de trabalho, não só o professor e aluno, mas estavam todos os setores integrados (ENTREVISTA/Professora Lilha)

O ano passado nós fizemos um projeto sobre meio ambiente exatamente como eu estou falando, agora aí foi um projeto integrador de todas mesmo (todas as disciplinas), não de área, tá? Só que o título é o meio ambiente (ENTREVISTA/Professora Rosana).

O presente projeto, por ser interdisciplinar, insere-se em vários campos do conhecimento científico (biologia, história e disciplinas afins, matemática, português e literatura, língua inglesa, química, física, biologia, educação artística e educação física) (PROJETO Valorizando a Diversidade: projeto interdisciplinar 2012)

Foi uma gincana e aí todas as áreas foram inclusas nesse projeto. Por exemplo, história foi trabalhar história indígena, através de gincana, então geografia trabalhou a parte geográfica, educação física trabalhou atividades indígenas, artes trabalhou as indumentárias, a parte artística dos índios, português trabalhou as etimologias das palavras, então assim, cada área trabalhava dentro do seu conteúdo, trabalhava alguma coisa ligada ao índio e isso tudo eram pesquisas que eles faziam, eles faziam as pesquisas (os alunos) e as apresentações, aí tinham as tarefas (ENTREVISTA/Professora Lilha).

Mas ainda assim, encontramos os discursos e as práticas muito arrogados no âmbito das teorizações e um tanto distante da dinâmica de um fazer educativo que extrapole a hegemonia disciplinar articulada aos desafios que a contemporaneidade nos apresenta. No entanto, se ficarmos apegados a essa interpretação teremos desfavorecido, desconsiderado como integradas muitas das atividades realizadas no cotidiano escolar, na medida em que mantém a organização disciplinar, ao tempo em que também deixam de serem analisadas as potencialidades e os limites das disciplinas produzirem conhecimentos capazes de interpretar e questionar o cotidiano e as questões sociais mais amplas. Do mesmo modo, faz com que propostas curriculares que apenas substituem disciplinas tradicionais por áreas de conhecimento, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino

fundamental e médio, sejam consideradas como capazes de superar a estrutura disciplinar e, conseqüentemente, suas características de fragmentação e compartimentalização do conhecimento (LOPES, 1999, 2000, 2008).

Por assim dizer, os atores curriculares desta pesquisa, com suas inúmeras iniciativas de integração curricular, ressaltam a importância das disciplinas para o trabalho integrado, sobretudo de forma interdisciplinar, como caminho profícuo para o trabalho com a integração.

O que já sabemos, nós professores, visto que para conseguirmos realizar um trabalho interdisciplinar temos que lançar mão das diferentes disciplinas, ação esta que tais atores curriculares já bem desenvolvem nas suas práticas cotidianas, visto que a perspectiva interdisciplinar, neste cenário escolar é a que mais se destaca, se mostrando como uma “alternativa” para as mostras de fragilidade do modelo disciplinar de currículo. Por conseguinte, tem sido pensada como a possibilidade de uma nova organização do trabalho pedagógico, que permita uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas. Ao que diria Macedo (2008 P.51):

[...] criando dispositivos onde as disciplinas são chamadas a dialogar, a se interfecundar no intuito de melhor compreender muitas das realidades, que hoje, pelas suas complexidades, revelam-se impossíveis de serem explicadas e resolvidas por visões pautadas na perspectiva monodisciplinar.

Senão vejamos:

A 1ª gincana voltada pro negro foi um projeto interdisciplinar de TODAS as disciplinas, nós tínhamos tarefas que envolviam TODAS as disciplinas, todas, todas, todas as disciplinas (ENTREVISTA/Professora Rosana).

(Uma vez teve um projeto sobre sexualidade, em outra escola que ela trabalhou). Foi muito bom, ela diz: primeiro lugar o professor estudou o que era sexualidade, teve uma conversa com a psicóloga, segundo,

a psicóloga teve uma conversa com todos os funcionários da escola (servente, porteiro, merendeira, secretária) todo esse pessoal teve um dia de oficina com a psicóloga e a coordenadora sobre o projeto que a gente tava desenvolvendo ... diante da necessidade de tanta menina grávida na escola e tanto palavrão que a gente sentiu necessidade de discutir sexualidade, só que a gente não podia chegar e começar a falar de sexualidade sem que a comunidade só vai entender sexualidade depois desse passo que a escola.. a gente fez ... os professores foram três dias de oficina para que a gente compreendesse realmente o que é sexualidade e como abordar a sexualidade na escola, depois os funcionários. Porque a gente ia falar da sexualidade eles não podiam está à parte. E o terceiro passo, foi a escola conversar com os pais. Mas, até tudo isso acontecer tinha ainda isso: vem aí isso... aguarde! E os meninos tudo querendo saber o que era [a professora fala sorridente, toda orgulhosa], doidos para saberem o que tava vindo. O terceiro passo foi uma conversa, dois dias de oficina com os pais, para discutir o que é sexualidade, a necessidade de trazer. O último passo foi a conversa com o aluno sobre o que era sexualidade, e aí a gente apresentou o projeto para eles. E aí foram feitas algumas perguntas, o que que eles achavam, depois disso a gente sentou e formatou o projeto e aí tiveram as ações, de estudo mesmo, sobre o corpo. Cada disciplina foi trabalhando... sobre amor, sobre sexo, sobre doenças venéreas. Você acredita que a gente levou três anos sem gravidez na escola depois do projeto? Surtiu um efeito muito bom! [diz com muita ênfase]. Então por que que aconteceu? Porque realmente a escola tinha um objetivo, tinha um propósito, a gente buscava é... uma mudança, porque assim, você tem que prever uma mudança. Fazer o projeto por fazer, porque é um momento histórico, não adianta, a integração dilui. Esse a gente fez um projeto buscando esclarecer mesmo o aluno da importância do cuidado com o corpo, da questão da gravidez que fora da, da ... não era normal. Então foi bem legal. Teve estudo, preparou-se apostila, foi bem importante e depois disso, eu não vejo mais os alunos... eles eram 5ª agora eles são 8ª, diminuiu, diminuiu não, desapareceu na escola menina grávida. Nunca mais a gente teve adolescente... ((grávida, ela quer dizer)) porque era questão de 12, 13 anos tudo grávida. Então a escola também tem esse papel e todas as disciplinas trabalharam de forma integrada aí sim (ENTREVISTA/Professora Ana).

A interdisciplinaridade entendida dessa forma não se apresenta como um requinte pedagógico (informação verbal)³, um arranjo novo em situações velhas, em vez disso, traz consigo a possibilidade de tencionar a disciplina contextualizando-a em um mundo que requer de cada um de nós um saber globalizado para o entendimento das questões que se apresentam cotidianamente.

³ Esta referência diz respeito a uma fala de Roberto Sidnei Macedo ao longo de uma aula da disciplina de Currículo no curso de pós-graduação em Educação na FACED, realizada em setembro de 2010.

E aí começou a perceber que não era só sala de aula, que o mundo está aí precisando dessas vivências e aí o pessoal começou a abrir (ENTREVISTA/Professora Adriana).

É oportuno dizer com D'Ávila (2011, p.60) que:

Para além da mera justaposição de conteúdos, a interdisciplinaridade pedagógica supõe a produção de síntese, superadora, sublinhando assim, a relação dialética entre dimensões historicamente dicotomizadas do conhecimento: teoria/prática; conteúdo/forma; ação/reflexão; homem/sociedade etc. [...] desse ponto de vista, a interdisciplinaridade é um tipo de abordagem e conduz a uma ordenação específica do processo de ensino aprendizagem notadamente no plano dos conteúdos e das atividades.

Neste sentido, os professores proporcionam aos alunos uma aprendizagem simultânea dos saberes e dos métodos comuns a várias disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade reordena conhecimentos diversos e provoca um conhecimento novo.

Tomando as práticas curriculares dos professores pesquisados como saber de referência, é possível identificar em suas narrativas, sobre os trabalhos interdisciplinares na escola, o enfraquecimento entre os limites das diferentes áreas de estudo e o conhecimento reposicionado no contexto das questões que são eleitas para discussão, dinamizando as ideias de que as fronteiras disciplinares não se constituem como um entrave para as iniciativas de integração. Ao que dizem estes professores:

Retomo a afirmação de que trabalhar um projeto de unidade de forma interdisciplinar é muito proveitoso independente de que o mesmo possa ser classificado como uma ação de pedagogia de projeto na sua essência ou como uma atividade pedagógica diferenciada, o que permanece é a intenção de um trabalho participativo entre as disciplinas. [...] Disciplinas e conteúdos se complementam em torno de determinado tema sem necessidade de estabelecer territórios, mas de comprometimento de vários saberes que se somam (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Não, não, não tem dificuldades, não. Porque por exemplo, a gente pode fazer um trabalho com biologia, vamos dizer da parte de alimentação que biologia trabalha, nós podemos também fazer um trabalho com... eu por exemplo, ia até fazer um projeto sobre a capoeira e ia pegar algumas áreas, ia pegar história, geografia, português para poder eles fazerem um miniprojeto, mas aí não deu

certo porque o tempo estava muito curto e corrido, este ano tivemos muitas paralisações e tudo isso (ENTREVISTA/Professora Lilha).

Se eu saio com meu aluno para uma aula de campo onde eu consigo levar o professor de biologia, o professor de física, o professor de química pra mostrar que naquele momento... seja uma visita que nós vamos fazer ao zoológico ou seja no lugar que for, eu consigo ter outras áreas comigo, que o aluno tenha um conhecimento mais amplo, né? Pelas visões de várias áreas diferentes, então para mim é muito melhor que ele seja de forma integrada (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Eu acho que trabalhar de forma integrada é muito melhor [faz barulho estalando os dedos], até mesmo quando você pensa em uma avaliação, quando você pensa em fazer algo, uma atividade, uma atividade extra, uma atividade que eu vou levar os alunos para fora da escola, uma avaliação, eu disse, é muito melhor com a integração, porque por exemplo, eu posso na minha área de biologia, química e física fazer uma única avaliação para os meus alunos, onde os alunos submetidos a uma única avaliação que consiga abraçar essas disciplinas e contextualizando essa avaliação o aluno consegue saber que está fazendo a avaliação das três disciplinas juntas naquele momento. Então eu sempre acreditei e acredito que é sempre muito melhor para trabalhar (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Tais narrativas não somente propõem como também anunciam que as disciplinas, em termos organizativos, embora sejam áreas de ação essencialmente concebidas para funcionar separadamente, não impedem que a interdisciplinaridade ou outras abordagens curriculares criem espaços de trabalho articulado em torno de objetivos educativos.

Enquanto coordenador vejo essa proposta de forma criativa e promissora de mudanças desejáveis que buscam competências e habilidades que farão um novo recorte para esse modelo de educação que estamos buscando, onde disciplinas e conteúdos se complementem ou se completem, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado principalmente no segmento público (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Contribuem! A gente senta, planeja, sim. Dentro da minha área... eu vou trabalhar com Jorge Amado, dentro da minha área o que cabe trabalhar? No caso, a gente que é de filosofia a gente pensou em trabalhar o pensamento destes autores. A contribuição filosófica deles, dentro do trabalho que eles desenvolveram. A gente fez isso (ENTREVISTA/Professora Ana).

As escolas, no entanto, devem cuidar para que a generalizada falta de atenção quando da elaboração e planejamento das propostas e práticas de integração do currículo nos cenários escolares deixam escapar que estas sejam organizadas a volta de problemas e questões que não traduzam necessariamente os interesses pessoais e sociais da comunidade escolar, gerando, assim, uma novidade que transita no cenário escolar sem nenhum questionamento problematizador, sem objetivos claros, sem intenções explícitas, sem perseguir, portanto, na construção dos projetos a exploração de conteúdos orientados para uma aprendizagem contextualizada em função da experiência dos alunos, tendo em vista que o que se ensina e como se ensina não deve se apartar de um projeto que se quer formativo e coerente. Digo isso porque identifiquei nas narrativas de alguns professores certa angústia quando da realização dos trabalhos sem um planejamento mais sistematizado que traçasse objetivos e selecionasse temas que dialogassem com os interesses dos jovens estudantes.

Eu diria a você que não é um... como é que eu vou usar a palavra certa... não há na escola um planejamento geral, que tenha essa preocupação. Quer dizer, todos os professores sentar na semana pedagógica e fazer um planejamento com base nesse projeto. A escola todo ano trabalha com projetos, já existe o projeto Ressignificando o Espaço Escolar, Lelito pode falar melhor pra você, ele é o autor. Esse projeto realmente a escola se envolve, você presenciou. A gente tem temas, é um projeto grande, um projeto bom, que busca ressignificar o espaço escolar. No ano passado a gente estava trabalhando a questão da Bahia e a gente faz trabalhos menores. Eu digo a você que apesar da gente não ter resistência ao trabalho, de todo mundo se envolver, falta um elo, não sei te dizer o que ... mas seria um momento que a escola tivesse, ela tem no Projeto Político Pedagógico, mas a questão pedagógica carece ainda de um planejamento que foque mais essa questão do projeto.

[...] É um projeto que você vai sem muito objetivo, muita festa...uma vez teve um aqui que eu fiquei até chateada, isso já tem muito tempo. Foi sobre a beleza negra e só teve é... o projeto era sobre o dia da consciência negra aqui na escola e só teve desfile. Eu me recusei de participar, não participei. Aí depois eu fiz o trabalho na sala, individual, sozinha. Tudo bem, a gente tá falando da consciência negra... ((de novo indignada)) a gente tinha tanta coisa pra fazer: quantos alunos negros o Senhor do Bonfim tem que fazem sucesso lá fora? Muitos! Quantos alunos negros estão... é... olha é tanta coisa que poderia ter feito. (E foi um projeto pensado por vários professores ? depois ele..., a professora interrompe). Na época foi, ele já tem um bom tempo, ele já tem uns dez anos. (E depois ele se perdeu e ficou

só no desfile?) Foi ficou só no desfile. (Eu insisto: o que será que aconteceu no caminho?) Eu não sei! [faz um gesto de negação com a cabeça]. (Foi pensado de um jeito e na realização aconteceu de outra forma?). Sim, então se deu muita atenção ao desfile. Se era o dia da consciência negra, primeiro saber o que se entende por consciência negra. (E isso no momento da elaboração foi pensado? A professora antes que eu termine de falar já vai fazendo o movimento de negação com a cabeça) Não! O foco era o desfile! (Ah, desde a elaboração que já foi pensado como um desfile) Aí eu discordo de um projeto para trabalhar em uma semana que se discute consciência negra apenas um desfile, se você tem uma escola onde 80% do aluno é negro, a família é negra (ENTREVISTA/Professora Ana).

A gente passa a mudar completamente, e é complicado você realmente começar a entender e não se deixar também levar por uma novidade sem sentido, ou seja, você criar novidades que não te levam a nada, que não tem um objetivo claro e eu sou terminantemente contra a você criar alguma coisa onde você não tenha a visibilidade dos seus objetivos claramente, o que é que você quer, o que é que o educando vai aprender com aquilo, o que é que ele vai adquirir de informação. [...] De alguma forma sim, eu acho que poderia contribuir mais (Em qual sentido o senhor fala?). Porque na verdade tem que pensar claramente nos objetivos, o que eu quero atingir? Em cada passo que se der na educação, eu ter o costume: o que é que eu quero? Não perder esse foco nunca, o que é que eu posso conseguir, o que é que eu vou ajudar com aquilo? A que ponto eu vou chegar? Não é uma coisa solta.

[...] Lamentavelmente às vezes com propostas mirabolantes, muito bonitas, mas pouco úteis, olha o foco... você tem que conviver dentro da realidade, são pessoas de classe baixa, a gente tem que conviver com tudo isso; saber exatamente o que é que a gente quer [...] não tem claro o que é que ele quer dentro da disciplina dele, o aluno dele, o que é que ele quer com aquele projeto, com aquele trabalho (ENTREVISTA/Professor Maurício).

Eu não diria integração. É uma atividade interdisciplinar, porque falta para mim uma leitura maior do que você chama de integração. Porque para mim, pensar em um trabalho integrado, pensar em um trabalho interdisciplinar, isso requer que a escola sente e planeje. O que é que eu quero te dizer com isso: qual é o objetivo da escola? O que é que a escola pretende no ano tal desenvolver? Qual é a filosofia da escola? O que é que eu quero... qual é a proposta de filosofia? É só fazer um plano de curso... porque é o que acontece também nas escolas e aqui também não é diferente, eu sento faço meu plano de curso de filosofia, o professor de história senta e faz o plano de curso de história, mas não se trabalha... qual é o objetivo da escola? Qual é o foco da escola, o que é que a escola pretende do ponto de vista pedagógico? Não existe isso, aí eu te digo que não há uma integração ... porque para ter essa integração, não sei se estou entendendo o que você quer dizer, teríamos que ter um planejamento, onde a escola tivesse um objetivo geral, o que é que a escola pretende, quais são as metas que a escola precisa atingir, que aluno formar, quem é meu aluno? O que é que esse aluno pensa? Eu não sei se é porque eu sou professora de filosofia, eu vivo nesse mundo, né? Quem é o aluno do Senhor do Bonfim? Ele vem de

onde? Quais são as pretensões dele? [...] Eu sinto falta de quando a gente ... a gente senta, tudo bem. A gente vai discutir isso, tem uma temática, tem os objetivos do projeto. Tem um projeto! A gente planeja voltado para esse projeto. Só que para ser um trabalho integrado, pra mim, na minha concepção, um trabalho de integração tem que ter a pergunta maior: quem é meu aluno? O que é que ele atende com isso? De que forma cada disciplina pode estar contribuindo para tanto, essa é a minha compreensão. Aí vejo que não... não vou dizer o que está errado porque eu poderia estar cometendo um erro de estar fazendo uma abertura errada [...] mas na minha concepção isso é pouco. Eu vou discutir dentro da obra de Jorge Amado, mas pelo viés filosófico. Mas, pra mim pra ser um trabalho integrado, ele tem que ter um... algo que... maior. Que não pense só na minha disciplina, eu pense junto com as outras, o que é que isso vai trazer de mudança no aluno. Tem que ser algo que se proponha um objetivo, e isso a gente não tem. Isso a gente não faz ainda (ENTREVISTA/Professora Ana).

Tendo em vista a função social da escola na elaboração das atividades de integração, é mais seguro que o conhecimento, por vezes, ainda considerado como um conjunto de pedaços de informações e de técnicas organizado por disciplinas do conhecimento separadas, com seus usos e seus poderes confinados pelas respectivas fronteiras, quando entendidos de forma integrada, de acordo com Beane (2002), nos torna livres para definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e assim podemos usá-lo a partir de uma grande variedade de conhecimentos para lidar com eles. Pensando por este viés, embora não seja este o único argumento para a integração dos conhecimentos na organização curricular, é um caminho próspero, como sinaliza a narrativa do professor, transcrita abaixo, por ressignificar o olhar do aluno para a escola como lugar de troca e multiplicidade de saberes, onde as disciplinas não encerram um saber estanque e desconectado com a realidade.

[...] o aluno que está integrado, que está fazendo parte desses projetos e que estão envolvidos com isso, eles já têm, eles já passam a ter um outro olhar. A gente modifica muito no aluno a visão dele pela disciplina, a visão dele até pela escola, muito. (Você como professor, acha que contribui na sua formação também?) Contribui também. Eu acho que também contribui nesse sentido, porque a gente vai ter que ter outros olhares, quando trabalha de forma integrada. Porque inclusive a gente tem que perceber aonde e em que momento eu posso estar fazendo um link com outras disciplinas e isso dá uma amplitude também pra gente enquanto professor porque eu vou ter que estar com esse olhar pra gente perceber a

hora que eu posso usar e a hora que eu posso estar fazendo esse link com as outras áreas, então é muito importante (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Vale destacar que os discursos em favor da integração dos conhecimentos na unidade escolar pesquisada muito comumente giram em torno da defesa de que este tipo de abordagem apresenta os conhecimentos mais contextualizados com a vida real dos jovens, tornando-os, assim, mais acessíveis e atraentes para estes sujeitos. Isso porque quando entendemos o conhecimento como integrado, interpretamos as situações, as questões que nos são postas lançando mão de conhecimentos apropriados ou pertinentes, sem levarmos em conta a área de conhecimento a que se refere a situação investigada. Quando tal questão trata de algo que é significativo para nós, tendemos a ficar ainda mais atentos para os conhecimentos que são necessários para a discussão deste e assim os interpretamos de forma total, integrado no contexto da situação que se quer compreender.

O que pode ser visto no acompanhamento das atividades integrativas na escola é que o conhecimento assume uma importância e propósitos imediatos, trazendo, portanto, resultados impressionantes na aprendizagem dos alunos, visto que a realização dos projetos integrados, muito frequentemente, exige que se empenhe os conhecimentos de várias áreas de estudo. E neste momento, as questões habituais dos nossos alunos acerca de por que precisamos saber isso ou aquilo não é “para se preparem para o futuro”, mas para fazerem o que é preciso agora!

É contextualizar o conhecimento, você poder pôr em prática é muito melhor pra contextualizar aquilo que você aprendeu, viu, pôr em prática (ENTREVISTA/Professor Maurício).

As várias atividades integradas desenvolvidas neste contexto escolar, tais como gincanas, projetos interdisciplinares, multidisciplinares, olimpíadas se constituem como um ato de grande potência para a construção do conhecimento unificador. Quero dizer com isso que, em meio a tais ações, estes atos cumprem seu papel de conhecimento empenhado na discussão dos

temas e se desenvolvem na medida em que o tema é explorado; por este caminho vai criando novos atos neste cenário escolar, e poderá, enfim, cumprir sua potência – a integração curricular, se esta for a vontade dos atores curriculares desta unidade de ensino. Aliados a isso, podemos ainda dizer que essa forma de abordar o conhecimento no currículo, no entanto, nos permite reconhecer que o conhecimento apresentado dessa forma tem maior probabilidade de se tornar mais significativo para os jovens, porque guarda em si esta potência, e, portanto, se mostra mais susceptíveis de os ajudarem a ampliar o entendimento do mundo onde vivem e de si mesmos.

O que pode facilitar é que se você conseguir contextualizar o conhecimento, eu acho que o conhecimento vindo dessa forma, pode ser mais fácil, ele absorve a informação, e ter claro qual o uso daquele conhecimento pra ele (o aluno), o que é que ele pode usar, onde? Eu fico olhando, por exemplo, dentro de física porque não se usar e falar sempre de força tangente pra quem aprende a dirigir, falar da aquaplanar, coisas práticas que ele vai precisar futuramente. Pouco se fala sobre a lei da relatividade, saber que um corpo em movimento perde peso, ele não perde massa, mas perde peso. Para saber que o jovem quando ele aumenta a velocidade do carro dele, qualquer burquinho ele pode sofrer um acidente grave, mesmo que ele já tenha andado a 150km/h em uma pista plana, tranquila. Em uma pista ruim, ele a 80km/h pode sofrer um acidente grave, basta ter um buraco, uma pedra porque o objeto em movimento perde peso, coisa que é para contextualizar. Eu acho que essas coisas tem que ser usadas para a prática, ajudar ele no dia a dia. Saber o sal, o cloreto de sódio, que é um conservante, mas é perigoso porque faz alterar a pressão, coisas que possam andar por aí, é uma informação, um conteúdo, mais que possa ser usado pro dia a dia. Quando eu posso, a gente vai (ENTREVISTA/Professor Maurício).

Além disso, na integração curricular, os limites, as fronteiras entre as disciplinas são menos marcadas; os professores, durante o planejamento das unidades, descobrem que guardam em suas diferentes disciplinas conceitos que são comuns, o que conduz ao ensino destes conceitos nas diferentes disciplinas envolvidas, revelando aos alunos a relação entre elas e, assim, as discussões multidisciplinares que atravessam as disciplinas acabam por integrar também professores de grupos disciplinares diferentes que muito raramente conversam. Senão, vejamos:

No sentido de que você vai passar uma coisa pra ele que ele já conhece, porque ele já viu. Vamos dizer em história: então ele vai ver que não é algo isolado, que a história conhece; português pode falar, que a filosofia também pode falar, então não é um assunto isolado. Eu não acho dificuldade, não; eu acho interessante, principalmente pra o aluno [...] Principalmente para o aluno, porque eu falo pra ele uma coisa em história, você vem fala no português então ele vê que não é um tema que ficou solto, é um tema que está amarrado, que envolve outras disciplinas. Que às vezes eles dizem: ah professora, história é esse negócio do passado, não sei o que fica falando, pra que que eu quero saber de coisas antigas?! Mas não é só coisa antiga, a história faz parte de tudo, aí quando eu falo um assunto, eles falam: ah professora, isso aí o professor de geografia já falou. Então tá vendo que foi bom? O professor de geografia falou, então ele viu que não é algo solto, houve uma contribuição do professor de geografia, de português. Às vezes eu falo uma coisa eles dizem: ah, a professora de geografia já falou isso, o professor de português já falou. Então eu acho interessante, não é ruim para eles, não, é bom! (ENTREVISTA/Professora Cláudia).

Eu acho que amplia o conhecimento deles, e assim o aluno, ele vai estar englobando vários conteúdos, por exemplo, geografia. Geografia vai estar trabalhando a própria geografia, matemática, biologia, então eles vão estar fazendo assim um paralelo entre as disciplinas. Então eu acho que vai estar ajudando bastante na formação. Por exemplo, na sociologia vai tá trabalhando, o que? Não só a sociologia, mas a filosofia, artes, então eu acho que vai tá ajudando (ENTREVISTA/Professora Lilha).

E eu percebo isso quando eles voltam das provas dos vestibulares, porque nos depoimentos, principalmente de ENEM: “meu Deus do céu como é que podia aquilo, em uma questão só, tinha um monte de coisa pra fazer de química, matemática...” aí eu falo: gente é assim, se você ler um texto, no texto você vai achar matemática, no texto você vai achar geografia... porque ele tá ali, você que às vezes lê, só pra língua portuguesa, mas tá aí, basta que a pergunta seja formulada para tal e é isso que vocês precisam aprender (ENTREVISTA/Professora Adriana).

As disciplinas estanques é o passado, esse passado que ficou. O passado era uma disciplina estanque, hoje elas se interligam, aliás elas sempre foram interligadas, a visão hoje é que tem que ser mais ampla para se perceber que elas na verdade formam um todo, elas não são compartimentalizadas, apesar de muita coisa hoje em dia se dividir, a educação, muito pelo contrário, ela é dividida mas quer mostrar que ela é uma única, faz parte de um todo (ENTREVISTA/Professor Maurício).

Ele (o aluno), às vezes, fazendo o estudo com a integração ele nem percebe que ele está estudando o conhecimento voltado a uma física, por exemplo, a uma química, que tá ali dentro embutido na forma da integração, tá ali dentro embutido e ele não consegue perceber que

ele está estudando isso e que aquilo ali é um conhecimento voltado para a área. Então eu acho que isso (a integração) é muito bom, esse movimento eu espero que chegue logo para todos, dessa forma, que seja feito dessa forma mesmo (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Eu me lembro de um projeto que trabalhamos aqui com energia, uma loucura, o pessoal de geografia envolvido com o projeto, foram buscar barragem e tudo. Os meninos montaram o projeto mesmo, montaram vários tipos de energia. Coisa que eu não imaginava nunca que fosse acontecer e aconteceu com história, com geografia, com biologia, com física, quer dizer ele juntou, pegou uma parte de física, uma parte de matemática, de história, de geografia, certo? O que ele (o aluno) foi buscar na história? A história das condições de energia, eles foram englobando, envolvendo tudo. Eu acho que fica mais fácil de trabalhar (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Mas, não somente os alunos, no processo de planejar e realizar as atividades integradas, os professores também vão reconhecendo que os saberes veiculados no seu conteúdo disciplinar estão intimamente relacionados como os conhecimentos de outras áreas do saber e, assim, vão desenvolvendo também uma atitude, um olhar mais integrado no contato com as outras disciplinas e os atores disciplinares.

(O senhor prefere trabalhar como, assim dessa forma mais integrada ou somente com a sua disciplina?) Antes eu não queria, não, mas depois que eu comecei eu vi que realmente era a melhor coisa. (Antes o senhor não queria por quê?). A resistência, a resistência de que a minha disciplina não tem nada a ver com as outras. Não tem nada a ver matemática com biologia, e depois eu vi que genética é o que, gente?! Não é isso? Genética é pura matemática (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Eu penso que a educação precisa ser integrada, precisa ser engajada, não deve ser solta, as coisas não são soltas, nada é solto e quando as coisas são soltas é propositadamente solta pra se perder, então ela na verdade não é solta, foi feita pra ser perdida. A escola precisa pensar dessa maneira grande, essa maneira ampla, que é o aluno perceber que tá tudo interligado, é uma grande rede (ENTREVISTA/Professor Lelito).

É possível que muitos de nós, professores, senão a maior parte, embora encorajados, entusiasmados e comprometidos que somos em trabalhar com novas ideias nos contextos escolares, não tivéssemos encontrado nada

parecido com a integração curricular seja no tempo de escola, seja nos cursos de formação de professores, ou até mesmo no decorrer das nossas vidas profissionais, bem como aqueles que têm uma vasta experiência profissional, confrontam-se com desafios pedagógicos importantes, independente de quão entusiasmados e empenhados sejam.

Pensando nisso, devemos ter em conta que as escolas não estão preparadas para o trabalho com a integração curricular, em sua maioria. Os recursos didáticos, técnicos e, muitas vezes, até humano, quase sempre são organizados em torno das disciplinas e, assim, os professores envolvidos com as atividades de integração curricular têm de usar seus períodos de descanso e intervalos entre uma aula e outra para descobrirem recursos para desenvolverem as atividades, estudar, organizar ideias para apoiar o tema a ser trabalhado, uma vez que o tempo na escola é distribuído em função das disciplinas.

É gratificante, agora o ruim é a falta de apoio [...] Nós temos um auditório pra 19 salas, 19 professores, agora 20. Às vezes fica 19, 25 professores em um dia e alguns precisam, a gente fica sem saber como adequar isso, porque só tem um data show, então fica sem saber como adequar isso, toda essa necessidade de cada professor além do mais o seguinte, o que para mim talvez seja o pior de tudo você não ter, como tem os colégios particulares o apoio, o suporte para trabalhar com a mídia, de ter um funcionário que dê manutenção no computador, que tenha um funcionário que prepare a sala pra você antes de você chegar. Você não pode estar dando aula e ao mesmo tempo lá ((organizando a tecnologia))
(ENTREVISTA/Professor Mauricio).

Não tem dificuldade nenhuma. A dificuldade vem da falta de condições para tal, a sobrecarga do professor para trabalhar adequadamente, entendeu? Não adianta você fazer um projeto se você não tiver tempo para pensar nele, se não tiver tempo para imaginar, buscar ideias outras, ver outros exemplos que você possa adquirir alguma coisa para anexar. Para você fazer isso você tem, você tem que ter tempo, então você tem um monte de coisa para fazer, pouco tempo fora da sala de aula, porque o seu maior tempo é em sala de aula, então é complexo [...] O básico seria tempo maior do professor fora da sala de aula para pensar, planejar, eu acho que a sobrecarga é muito grande, sobrecarga é muito grande
(ENTREVISTA/Professor Mauricio).

Por exemplo, eu tenho aula todo dia, mas agora eu estou livre até às 16:00h (são 14:40h agora) eu tive aula até às 14:30h, então esse horário daria para eu fazer alguma atividade ligada ao projeto (ENTREVISTA/Professora Jaqueline).

Mas estes não são os únicos desafios que a integração curricular apresenta aos professores, num cenário marcado e estruturalmente organizado para o trabalho com o currículo tecnicista. Alguns professores resistem ou se sentem pouco à vontade, ou até mesmo inseguros, com o fazer da integração curricular muito em função de não conhecerem os caminhos por onde esta proposta de organização curricular caminha; o que não nos surpreende, uma vez que sabemos da significativa presença do currículo tecnicista não somente nos contextos escolares como também nos cursos de formação de professores, bem como da falta de cursos que nos oriente a trabalhar com esta abordagem.

A nossa formação, a própria estrutura da educação no Brasil, então o professor não tem essa prática, não tem essa formação. O professor não sabe trabalhar, essa é a questão crucial. A gente não sabe trabalhar ainda, falta conhecimento pra gente trabalhar desse jeito aí. [...] Tem a formação, que o professor não sabe trabalhar assim de forma integrada, a gente não sabe! A gente foi preparado para trabalhar de forma compartimentada, cada um no seu canto, nós não fomos preparados. O curso que o estado oferece às vezes o professor não tem condições de tomar ou quando vem a escola não libera, porque a escola não pode liberar porque não tem quem substitua o professor, existe isso, então não tem... [fica pensativa] [...] A gente trabalha ainda nessa visão cartesiana. A questão do tradicionalismo mesmo, o professor é quem leva o conteúdo, o professor é quem vai dar o conteúdo. Eu fico danada quando o aluno pergunta: professora, a senhora vai dar o que hoje, eu digo: não vou dar nada! Eles vêm com o caderno aberto, né? Pra cópia. Então o conteúdo a gente leva. Então ainda não tem essa formação. Então vai demorar muito ainda ((se refere a trabalhar de forma integrada)), a gente tem muita coisa ainda para resolver e uma delas, eu bato na tecla, é a formação do professor... tem que ter formação. Muitos professores têm resistência porque não sabem trabalhar ((de forma integrada)), eles não conhecem, eles não leem, professor não ler.

[...] É a formação [com indignação], porque assim, como é que o professor vai trabalhar com algo que ele não conhece, que ele não sabe fazer? Tem professor aqui que tem dificuldade de fazer o projeto, não é? Você precisa ver, a gente vai trabalhar, a gente tem dificuldade de realizar o projeto, ele não tem a prática, porque é uma prática. Ele não tem. [...] Então quando você me pergunta, é fácil? Eu digo, é complexo, por conta de todas essas questões que estão aí que permeiam a formação do professor, né? A gente tem aqui um auditório bom, a gente tem data show, tem televisão, tem dois

aparelhos de vídeo cassete, tem o espaço físico do anfiteatro, a gente tem uma quadra. Então a gente tem uma infraestrutura legal, mas só a infraestrutura não vale, eu tenho que saber o que fazer. Por que só se sabe fazer o tradicional. Também os outros não fazem um trabalho melhor, por causa disso que eu tô te falando, a formação! Vai desembricar na formação. Você não vai realizar bem uma coisa que você não conhece. (mas ainda assim, os resultados são bons?) São! (ENTREVISTA/Professora Ana).

Mas eu acho que o aluno, nem o professor está preparado pra isso porque a gente não foi preparado pra isso, pra trabalhar de uma forma mais integrada, então talvez ainda nesse momento precisa ter as disciplinas ainda separadzinhas. [...] Nesse momento aluno e professor não estão preparados para trabalhar dessa forma não, como área de conhecimento, ainda não. Nós não fomos educados pra isso, e o aluno não entende como tal, para ele, ele tem que saber que naquele momento ele está estudando matemática, naquele momento é física. O professor tem que entrar e outro sair para cabeça dele girar, pra ele tá mudando de disciplina, e ele não está preparado pra isso (ENTREVISTA/Professora Adriana).

A gente não tem, a universidade não preparou isso, se a universidade não preparou isso como é que um professor que tem 15, 20 anos nesse formato vai sair de um formato para outro completamente diferente? (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Pra quem foi formado na década de 90, como eu, foi um pouco complicado, difícil de entender, de perceber. [...] Já que o pessoal mais antigo é mais conservador, tem uma educação montada naquele sistema antigo... eu não condeno ninguém porque eu fui formado também nessa base, onde o professor era o centro de tudo, o dono do conhecimento e os alunos era aquele papel em branco onde seria escrito alguma coisa. [...] Pra quem foi formado, aquilo que eu falei, em década de 90, e a católica não era Universidade assim... mesmo sendo de licenciatura, tinha falhas terríveis já naquela época, hoje em dia está pior, mas naquela época tinham até alguns bons professores, como tinham professores horríveis, com qualidade ruim, formados na Sorbonne, mas não é porque era formado na Sorbonne que era da qualidade, tinha gente formado aqui com qualidade imensa, entendeu? Mas, dentro de um padrão de prova, teste... e foi em cima disso que a gente foi formado, com livro, eu acho que... se você disser uma coisa dessa... eu acho que na época, nem computador na época passava pela... pra muita gente pode parecer uma coisa muito distante, mas pra mim que vivi isso, foi outro dia. A integração da informática da educação, pra mim é MUITO recente, é nova, é ontem, porque eu vivi um mundo de livro, papel, prova, é isso que eu vivi. É difícil, é complicado (ENTREVISTA/Professor Maurício).

Há um despreparo de quem tá orientando também, né? De quem tá a frente para o trabalho na forma de integração e a falta de prática também do professor de forma geral dele não ter trabalhado muito com isso ainda, então ele ainda consegue ter grandes dificuldades

para poder assimilar o projeto, para poder assimilar o que se propõe (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Tendo em conta essa perspectiva, e considerando que no contexto pesquisado os professores, embora apresentem suas queixas quando declaram sua formação cartesiana, não fiquem paralisados, lamentando as desvantagens dessa formação, é possível trabalhar com a compreensão de que muitos professores que apresentam disposição para levarem a cabo as ideias da integração curricular a fazem sem qualquer orientação prévia. Essas ideias surgem da troca de experiências com colegas de outras unidades escolares que já trabalharam com esta organização curricular, matizada com os saberes que construíram ao longo da sua trajetória profissional. Essa é uma das situações escolares que assume um importante significado: não somente fomenta entre os professores o compartilhamento de experiências como também incentiva o planejamento e compartilhamento de atividades, além de promover um contato maior entre os professores, na medida em que estes são confrontados pela avalanche de reformas e inovações que a todo tempo desembarcam no cenário escolar, tornando o ambiente de trabalho mais colaborativo, o que favorece muito a mediação dos conflitos, a construção de novos conhecimentos e novos jeitos de viver e fazer a escola acontecer.

Não houve reação de rejeição [...] uma boa parcela dos nossos docentes trabalham em unidades particulares, onde já desenvolvem essa proposta de trabalho interdisciplinar e ajuda bastante, pois o professor já conhece a proposta (alguns professores), assim facilita o entendimento da metodologia que estamos desenvolvendo. Só que são pessoas mais velhas do que eu, que vivenciaram uma outra realidade dentro da faculdade, foram preparados para um outro tipo de educação, que passaram pela ditadura, então para eles aquilo tinha que ser simplesmente andando pra frente, você não tinha o leque de olhar para os lados e nem de vez em quando olhar pra traz pra ver quem vem, então quando eles perceberam que a coisa estava mudando... meus colegas hoje são maravilhosos nesse sentido (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Por esse caminho, podemos dizer com Hargreaves (1998) que, ao que parece, unidades escolares como essa que se materializa como objeto deste estudo, que desenvolvem bem as atividades integradas, apesar de não ter em

seu corpo docente professores que foram formados para trabalharem com este tipo de organização, o fazem porque a escola se caracteriza por uma cultura de autorização que não a deixa “travada”⁴ nas questões técnicas, diante dos desafios e das dificuldades que aparecem, mas, ao contrário, cria, se “movimenta” e assim acontece, porque no novo sempre vem.

Durante a Jornada Pedagógica elaborada pela DIREC 1ª, ocorrida em 3 e 4 de fevereiro do corrente ano (2010), o corpo docente do Colégio Senhor do Bonfim sinalizou que diversos são os fatores que influenciam na estatística da evasão, contudo um dos fatores que também exerce contribuição à evasão e repetência escolar é a falta de um trabalho coletivo significativo, tornando o projeto pedagógico escolar único. Há de se considerar que o trabalho individual também é de grande relevância para o bom andamento do trabalho, mas quando a Unidade Escolar realiza projetos com uma visão integrada da escola, ela cresce, pois passa a ter uma visão multi, inter e transdisciplinar. Assim sendo, o corpo docente do Colégio Estadual Senhor do Bonfim (CESB) intencionado em registrar a sua memória e vivenciar o saber concebe o projeto Ressignificando o Espaço Escolar (PROJETO Ressignificando o Espaço Escolar).

O trabalho com os projetos surgiu para trazer alunos para a escola e fazer com que eles ficassem. Pensando na função social da escola, para cumprir este papel, para o professor rever sua prática, sua postura (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Tendo em conta essas ideias, devemos indagar porque num contexto onde a maioria dos professores não teve, durante a sua formação ou em qualquer outro tempo de sua vida profissional, a oportunidade de se aproximarem das ideias sobre a integração curricular, produzem atividades integradas tão ricas, inovadoras e fecundas.

Desta perspectiva, podemos pensar que a integração curricular envolve não somente uma troca de conhecimentos e de saberes, e uma autonomia (ainda que relativa), no planejamento curricular, mas, igualmente uma cultura de colaboração e colegialidade da comunidade escolar, onde o poder e a

⁴ Inspirada em Rosenholtz (1998, apud FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy, 2000), quando se refere a “escolas travadas” como aquelas que não apoiam mudanças e melhorias e portanto resultam em um baixo ganho de aprendizagem dos alunos e professores. Já nas “escolas em movimento” os professores trabalham mais em união e assim não param de aprender a ensinar.

tomada de decisão são distribuídos. Pode-se dizer que em contextos assim, abre-se mais possibilidades para se inscrever propostas que permitam às escolas dialogarem com questões sociais que perpassam e que surgem fora da sala de aula, constituindo-a como comunidades de aprendizagem, e por assim dizer, de acordo com Hargreaves (1998, p.26):

[...] se abrirem ao mundo exterior para além da sala de aula, de desenvolverem uma cultura de comprometimento e de entusiasmo, no sentido de uma melhoria contínua, de incentivarem relacionamentos informais relevantes para as tarefas, em detrimento de relacionamentos hierárquicos, e a diversidade em vez da uniformidade do corpo docente, assim como de demonstrarem uma predisposição para encorajar todos os professores a experimentarem novas ideias. O que permite à escola tecer uma rede de relacionamentos sociais e interpessoais que poderá favorecer a adoção de novos jeitos de ensinar e aprender, dando mais ênfase, sobretudo, às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Importa destacar, no tocante a essas ideias, que estamos em um tempo em que se defende muito a colaboração profissional no sentido de que esta, dentre outras coisas, assegura o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira e a aprendizagem de excelência para os alunos, bem como a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem, tornando-as lugares mais “significativos” para professores, alunos e suas famílias.

Sob essa perspectiva e partindo do que foi identificado no contexto escolar pesquisado, o que se deseja é enaltecer a potência que as iniciativas de integração curricular têm para a fomentação de práticas escolares mais colaborativas⁵, entre professores e alunos, no sentido de que estas favorecem um diálogo maior entre os diferentes atores da comunidade escolar e os conteúdos disciplinares, gerando relações de colaboração profissional entre estes sujeitos que podem ser identificadas como um caminho próspero para a articulação de novas alternativas de ensinar e aprender e se apropriar do

⁵ “Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas [...] a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente”. (LIMA, 2002, p.46).

espaço escolar. Assim, desafiam constantemente as ideias existentes acerca do currículo, da gestão da escola e da sala de aula e também de problemas que ligam a escola e a comunidade.

Quando chegou em 2008, que foi uma confusão política por causa da entrada do Partido dos Trabalhadores (PT) ((para Governo do Estado)) e aí fez uma confusão nessa escola, ela ficou muito abandonada nesse período, a gente tinha os donatários da escola que não apareciam, então a escola ficou abandonada e foi gerida pelos professor mais antigos que tomaram a frente para que a escola funcionasse, então a gente abraçava e fazia os projetos acontecerem. [...] Como não tinha computador na época ((na escola)), tinha que levar o trabalho para fazer em casa, quando eu podia dar minha aula e ponto final (ENTREVISTA/Professora Adriana)

Tem, tem. Financeira. Esse realmente que eu não posso dar jeito, já dei, o pessoal dizia Rafael você é maluco, não faça isso, não, rapaz. Porque eu tinha que comprar o material e a escola não tinha o material pra me dar, aí eu teria que comprar o material pra escola me dá depois e nesse dá depois não dava, ficava lá. Com Adriana até que aconteceu umas duas ou três vezes ela me dá o material. Rafael não se preocupe, não, eu vou te dar o material, porque senão ficava difícil fazer. Além da resistência tinha isso também, o financeiro (ENTREVISTA/Professor Rafael)

[...] O aluno é solícito, o aluno não se recusa e isso pra mim é o grande lance que a educação precisa perceber. Se o aluno é solícito, ele está aberto, ele não está preso a nada, ele veio e disse, a gente vai sentar e vai fazer e ele faz mesmo, ele vem totalmente aberto, ele não vem travado, ah isso, aquilo... NÃO! A gente vai construir porque ele se enxerga, pra mim esse é o grande lance dos trabalhos de integração da escola, é que o aluno permite, ele não bloqueia nada, a gente propõe as coisas, discute, ele (o aluno) modifica quando ele acha que tem de modificar, e ele vai e faz, isso me surpreende, eu fico feliz quando o aluno chega e diz... Eu digo, óh gente tem que fazer tal coisa, a gente não tem dinheiro pra fazer, como é que a gente faz? Alguém descobre um jeito, alguém conhece alguém, eles mesmos. A gente vai pedir a não sei quem, a gente vai dar um jeito professor, e vai fazer, vai lá e faz. Pra mim isso é o grande fator que favorece, é essa disponibilidade do aluno (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Visto que na integração curricular os conhecimentos disciplinares e cotidianos são colocados em uso, o que incentiva os alunos a buscarem novos conhecimentos até a resolução dos temas em questão, dado que foi muito bem identificado com o projeto Nação Indígena, faz com que os alunos se

confrontem com saberes e formas de conteúdo mais estimulantes, não obstante o que se vê nas escolas que têm a cultura de trabalhar com atividades integradas é uma disposição para um diálogo maior com o mundo exterior para além da sala de aula, caminhando com propostas de trabalho, ensino e pesquisa que vão em direção às questões atuais e que estão no cotidiano dos alunos, além de propor novos jeitos de compreensão da realidade, ao tempo em que sugerem um novo modelo de organização e desenvolvimento de unidades didáticas que transgridem o instituído, ainda que sem se impor a ele, mas abrindo espaços para que novas práticas e novos jeitos de se fazer o currículo permeie o espaço escolar, a práxis pedagógica, e criem um ambiente mais “atraente” para alunos e professores.

Eu acho muito interessante, porque trabalhar com projeto movimenta mais o aluno, saímos da rotina que é a sala de aula. Com esses projetos, a gente não fica bitolado em sala de aula assim... [] E eles não ficam bitolados na sala de aula com aquela mesmice (ENTREVISTA/Professora Cláudia).

Fazer uma coisa diferente, porque o aluno gosta de fazer uma coisa diferente, eles gostam (ENTREVISTA/Professora Lilha).

E ela ((as atividades de integração)) sempre contribui, porque é um momento diferenciado [...] São atividades bem diferentes de uma aula de 40min. Que você escreve no quadro, ou você fala ou você usa um vídeo e que o outro conversa e ali naquele momento não (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Você consegue brecar uma evasão, porque o aluno está cansado disso aí, porque a vida dele é muito mais agitada, a gente tem vários atrativos perto da escola. Porque que ele não vai sair na hora do intervalo e não voltar mais, se ele tem o shopping, ele tem as praças, pra que que ele vai voltar pra sala de aula? Então se eu consigo promover para meu aluno algo de interesse, eles voltam e essas atividades são atividades que despertam [fala assim quase num sussurro]. Então se eles têm essas atividades eles voltam pra escola, eles querem estar na escola, isso pra mim é um ponto muito positivo, se eu consigo manter meu aluno dentro da escola, é porque ele está gostando do que ele faz (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Acompanhando estas narrativas, podemos dizer que independentemente da configuração escolhida, a integração curricular requer nos contextos escolares, onde esta abordagem é aceita, o planejamento de atividades de forma diversificada, flexível e dialogada com os atores curriculares, o que nos leva a confiar que uma organização curricular integrada, por perspectivar uma gestão mais democrática dos processos de aprendizagem, através da ampliação do espaço de comunicação e distribuição mais equitativa das competências argumentativas e valorização dos múltiplos discursos, cria espaço para a alteração das práticas educativas, seja pela reorganização dos planos curriculares, seja pela inserção de atividades de complemento curricular, gerando um novo modelo de gestão da escola distinta do que é proposto pelo currículo hegemônico, visto que guarda o desejo de integrar os conteúdos e os diferentes saberes que vivem e fazem a escola, apresentando-se como uma inovação curricular, uma vez que se aparta da prática individualizada, disciplinar, dando lugar a emergência de práticas e estratégias que valorizam a diversidade e a diversificação.

Digo isso porque qualquer professor que tenha passado um determinado período de tempo nas salas e corredores do Colégio Estadual Senhor do Bonfim, onde realizei este estudo, não poderia deixar de maravilhar-se com o trabalho desses professores que a todo momento escrevem e reescrevem a sua práxis, em função das sugestões dos alunos e dos acontecimentos diários da vida fora da sala de aula, quando existem tantas outras nas mesmas condições de recursos e sob a mesma política do estadocentrismo tão monótonas e sem vida. Não posso deixar de me questionar em que é que estes professores acreditam, o que é que transforma o ambiente escolar em um lugar de tão boa pedagogia, regada de criatividade e inovações, indicando sempre um desejo de romper com o modelo curricular predominante.

Assim, nessa unidade de ensino, os centros de organização para o currículo incluem temas que estão no cotidiano dos alunos, sejam eles de cunho sociais, pessoais ou culturais, deixando pouco tempo para um currículo que se limita a colecionar informações que não permitem aos alunos fazerem um link com as questões a sua volta.

Esse ano (2013) vamos ver o que é que vai acontecer pra na jornada pedagógica a gente colocar. Mas a gente primeiro sente o que é que vem por aí pra definir o projeto. [...] A gente tem o projeto maior que é o Ressignificando e aí a gente vem dentro do ano, aquele ano vai ser o centenário de fulano, esse ano vai se trabalhar tal, aí a gente procura dar um foco naquilo ali, porque com certeza os vestibulares, os ENEM da vida vão estar com aquele foco, então a gente trabalha com aquilo ali (ENTREVISTA/Professora Adriana).

No fluxo destas ideias, é Day (2004, p. 198) que nos diz que para que a escola realize o seu fazer pedagógico com essa percepção, é preciso “[...] compreender a sala de aula a partir da perspectiva dos alunos, centrando-se num processo de ensino que desenvolva a autoestima através do conhecimento e da compreensão destes”. Assim, para serem eficazes, os professores buscam se afastar dos modos de ensino predominantes e adotam os que são mais dinâmicos e que têm verdadeiramente em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse meio significa se apropriar do currículo e organizá-lo de modo que se torne mais atraente para que os alunos aprendam mais e melhor.

[...] Acredito que a dinâmica de trabalhar com projeto é uma dinâmica que valoriza mais hoje aquela situação de que o aluno (a qual o aluno procura) se propõe a fazer e a estudar [...] porque o aluno já tá saturado daquela aula mesmo, do quadro só. E com o projeto dá uma abertura maior para que os professores trabalhem vários instrumentos dentro do projeto e a dinâmica muda e com isso o aprendizado, a forma com que o aluno vai desenvolver também muda muito com o projeto. [...] A intenção principal quando a gente senta para poder arquitetar o projeto, arrumar o projeto tem essa intencionalidade, sim. A gente já faz o projeto pensando exatamente nisso, nós vamos mudar a dinâmica, nós vamos mudar a forma, vamos ver o que iremos fazer no projeto, quais são as etapas do projeto, como é que o projeto vai se desenvolver, então já se está pensando exatamente nisso... quebrar um pouco aquela coisa mesmo de sempre, do feijão com arroz e fazer uma coisa, algo novo, diferente para fazer com que o aluno sinta vontade de participar do projeto (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

[...] Pra eles (os alunos) é muito bom. Foi uma novidade de metodologia, para o aluno sempre é bom (Por que, pró?). Porque ele acha que é uma metodologia diferente (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Aí se percebe que esse aluno quer isso na escola, é essa escola que ele quer vê (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Por esse caminho, o que podemos observar é que o reposicionamento do conhecimento nas atividades de integração baseando-se, sobretudo, no interesse dos jovens, torna a integração mais provável e significativa, pois permite que os alunos se confrontem com saberes e formas de conteúdo mais instigantes, e assim tanto os conhecimentos quanto as atividades são contextualizadas pelas próprias experiências dos alunos.

Aquele que VIVENCIOU o projeto, ele simplesmente aprendeu [...] Então quando o aluno acredita que ele pode, que ele vivencia aquele momento, a resposta é sensacional. A gente praticamente não tem reprovação nesse momento e o aluno, ele faz sim! (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Já na forma individual (na disciplina), muitas vezes os alunos já vêm com uma coisa pronta ou pedem pra alguém fazer, mas assim, não. Eu falo do aprendizado, a gente vê que eles entenderam, aprenderam, tem o conhecimento daquilo [...] facilita o aprendizado [...] e o aprendizado vai ser muito melhor (ENTREVISTA/Professora Jaqueline).

Mas quando é a disciplina individualizada eu acho que eles não se interessam tanto, sabe? Aquela questão do estudar, do correr atrás da nota, eles pensam muito na nota. E quando o projeto existe, existe a nota e existe também a participação deles, porque se eles não participam, eles não vão ser agraciados com a nota, quando eles participam, não. E a disciplina, eles se interessam, mas por exemplo, um trabalho que eles vão fazer, não existe aquele interesse dele de fazer o trabalho, de correr atrás, de buscar para poder ter o retorno que acaba sendo a nota, entendeu? (ENTREVISTA/Professora Lilha).

2.5 Os Atos de Currículo da Integração Curricular

Numa visão crítica do movimento pela integração, durante o tempo em que vivenciei o acontecer da vida escolar, na unidade de ensino pesquisada, vi como fecunda a ideia de que a gestão, o acontecer das atividades integradas passa quase que frequentemente pela existência de uma comunidade de

liderança ou para dizer como Pacheco (2000), de uma liderança curricular que promove a coordenação horizontal ou a integração das atividades de ensino aprendizagem no cenário escolar, bem como: a junção dos alunos, a conjugação do trabalho do professor com os serviços de apoio pedagógico, a articulação dos recursos e dos materiais curriculares e, portanto, a construção de um projeto educativo de escola, que permite que as iniciativas de integração se inscrevam no cenário escolar. E é bom que se diga que em escolas com uma forte cultura de colaboração entre os professores, a exemplo dessa unidade escolar, a liderança para o desenvolvimento das ações pode se originar de diferentes lugares (na escola).

Hoje a gente não tem mais... a área de exatas é a que mais está a frente (é?) Com certeza! (Como é que foi feita a paquera?) É! (teve uma paquera aí dessa turma). Hoje, eu acho não, a área de exatas... você vê Rafael, ele é de matemática... Lelito e Adriana é de biologia, eles que fizeram o projeto que está já incorporado na escola (ENTREVISTA/Professora Ana).

O trabalho não é um trabalho completo em função disso e acaba sempre sobrecarregando aquela pessoa que toma a frente do trabalho. [...] Acontece, ah, acontece carregando aqueles que estão assumindo o projeto, sempre. (termina que um grupo toma partido de tudo) termina e termina que a falha que acontece, todas as falhas que acontecem é em função disso, porque o grupo não está unido para... (todo mundo trabalha, mas tem um grupo que trabalha muito mais que é o que toca, é isso?) Exatamente. ((embora a declaração da professora pareça para mim uma queixa, ela não a faz com esse tom, nem com uma expressão assim, simplesmente declara como se estivesse falando de qualquer outra coisa)) (ENTREVISTA/Professora Jaqueline).

(Em uma conversa informal na sala dos professores digo a professora Jaqueline que trabalhar dessa forma mais integrada é da cultura da escola). Que nada, aqui tem umas peças chave que se saírem não acontece mais nada, porque é muito difícil fazer alguma coisa sem apoio, e aqui não tem apoio quase de ninguém, é um ou outro professor que gosta de trabalhar assim e também não tem cobrança, não... [...] E quem gosta, como eu, termina carregando tudo nas costas, toda responsabilidade fica com você [...] O ponto fraco disso aí é que pra você unir todo mundo, construir o projeto, demanda tempo, boa vontade e as vezes ficam as mesmas cabeças pra estar construindo isso aí, então isso as vezes é cansativo, porque são os mesmos que abraçam, eles abraçam e constroem e os outros não (DIÁRIO DE CAMPO/Professora Jaqueline).

Então eles esperam que o projeto fique pronto pra eles dizerem: ah, tá tudo bem, então isso cansa, porque se é um trabalho coletivo todos deveriam estar construindo juntos, mas isso não existe e eu acho que enquanto o mundo for mundo vai sempre existir aqueles que vão precisar tomar a frente pra fazer a carroça andar e é o que acontece (ENTREVISTA/Professora Adriana).

O pontapé inicial do projeto, ele não é da coletividade, o projeto inicial sempre parte de um grupo pequeno, dois, três, quatro professores que centralizam, mas centralizam não porque eles são centralizadores, eles centralizam porque se abrir desde o início, ninguém vem, ninguém escreve, fica discutindo, sendo prolixo e no final não decide nada. Então, em geral, tem um grupo pequeno, três, quatro, cinco professores que escrevem a base do projeto e lançam ou no AC ou na jornada pedagógica, geralmente é na jornada pedagógica que lança, vamos chamar de pedra fundamental, aí lançamos essa base inicial aí vota, discute as diretrizes mais amplas pra nos Acs aprovar as coisas mais minuciosas. Isso funciona, eu acho interessante. Eu gostaria muito que houvesse nessa pedra fundamental uma discussão, mas as vezes que a gente tentou, se perde, se perde totalmente porque começa todo mundo querendo uma coisa completamente diferente. As vezes parece ser estratégia para não funcionar, entendeu? Portanto quando amplia demais a coisa não funciona (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Melhorou! Melhorou. Não posso dizer que não melhorou. Melhorou! (A relação entre vocês, o projeto, o desenvolvimento dos projetos, tudo?). Eu me lembro que o primeiro projeto eu não participei. Eu sou enjoada, sou chata pra caramba, *pô* a colega ficava assim: porque o meu projeto, eu dizia, minha filha, não é seu projeto. Na medida em que você elaborou e propôs e a gente deu sugestão, que a gente vai participar, não é? Agora meu projeto! Aí a gente brigou, eu saí do projeto. Hoje nós não falamos mais o meu projeto, você entende? Então mudou! A gente fala o projeto tal e todo mundo se envolve e todo mundo participa. Então houve mudança. Era assim, o meu projeto! Então houve mudança. Eu sou muito enjoada, estou sempre polemizando e isso às vezes cria um mal-estar. Hoje nós não temos mais essa questão do meu projeto, então nesse sentido que você pergunta, houve mudança sim. Há um envolvimento, um interesse do professor em participar (será que foi por causa disso?) Não sei! Mas na época, no segundo projeto a briga foi feia. Eu perguntei a colega, de manhã quando você apresentou o projeto você falou nós ou eu? Por que se você falou eu é por isso que ninguém quer participar, é seu! Então ninguém vai participar, aí foi uma briga danada [rir] nesse projeto, nem me lembro se ele saiu, nem me lembro mais. Mas, hoje, não (ENTREVISTA/Professora Ana).

Está evidente com estas narrativas que as propostas curriculares, mesmo quando se apóiam em discursos de integração curricular, não deixam de ter por base um líder, alguém que movimenta as ideias e o entusiasmo dos colegas para que as atividades ganhem vida no espaço escolar. No entanto,

esta liderança, nem sempre inocente, vem pelos atos de currículo que esses atores imprimem no cenário escolar através de uma política de trabalho por vezes inflexível e até mais autoritária do que a organização curricular disciplinar. Por outras palavras, mesmo nos contextos em que as iniciativas de integração curricular são bem-vindas e vistas como um caminho próspero para se pensar as atividades e as relações pedagógicas mais flexíveis e democráticas podem, através dos atos de currículo dos atores que vivem e fazem a escola, ganhar o aporte do contexto, como argumenta Macedo (2008, 2010), e assim se revelar ainda mais controlador e conservador, se caracterizando no cenário escolar como um dispositivo importante para o fortalecimento e manutenção da organização curricular disciplinar, ao tempo em que os documentos e os discursos escolares falam de práticas de (re)invenção do cotidiano escolar a partir do enfraquecimento das fronteiras disciplinares e da promoção do diálogo entre os atores curriculares.

É oportuno ressaltar, de acordo com Macedo (2011. P.107, 108), que as reflexões que propomos aqui sobre atos de currículo concebe:

Atores/autores curriculares todos aqueles implicados em suas ações e tessituras, entretecidas na experiência formativa (comunidade escolar, movimentos sociais etc.). [...] Não identificando, portanto, os formandos e quaisquer outros atores da formação, como meros atendentes de demandas educacionais, nem como aplicadores ou receptáculos de modelos e padrões pedagógicos.

2.6 Uma Provável Transição entre a Lógica Disciplinar e a Lógica do Controle

A opção da compreensão da construção do currículo integrado pela abordagem dos atos de currículo propõe, por este meio, dialogar e (re)pensar os processos formativos que permeiam a práxis pedagógica, visto que entendemos o currículo enquanto um campo dinâmico e operativo, o que pode ser facilmente percebido investigando-o em seu atuar, em seu acontecer cotidiano, dentro da perspectiva dos atos de currículo para percebermos que

seus reflexos permeiam e orientam o comportamento dos atores curriculares em seus diversos espaços formativos.

Projeto é muito mais difícil de você executar, de você acompanhar, de você verificar se o aluno está de fato fazendo, do que você chegar em sua sala e dar sua aula, porque ali você já está preparado, se você é licenciado você já está preparado pra dar uma aula no quadro, então quem faz projeto e quem trabalha com projeto sabe o quanto é difícil você elaborar, acompanhar, nortear aquele aluno para que ele execute o projeto de forma satisfatória, então pra mim sempre foi muito mais difícil. O aluno tinha que entregar um CD com tudo que ele está executando, então não é fácil (ENTREVISTA/Professora Adriana).

E nos projetos não, até aquele preguiçoso que não quer fazer nada, ele precisa da nota, então para ele ter a nota ele vai ter que fazer alguma coisa (ENTREVISTA/Professora Lilha).

Eu fazia um portfólio de biotecnologia, todo manuscrito, só aceitava colagem se eles próprios montassem e a prova dele era com aquele material que ele elaborou, então até chegar ao momento da prova, a gente tinha várias intercorrências, várias intervenções, com filmes, seminários, debates entre grupos, então todo esse processo e eu olhava toda semana o portfólio e entrevistava, então o que é que acontecia, o aluno que se empenhava, o aluno que fazia o trabalho da forma como foi solicitado, ele fechava a prova. O aluno que estava no oba-oba, que não estava nem aí, que achou que simplesmente na hora da prova ele ia abrir aquelas folhinhas e ia achar a resposta, ele tirava zero, porque ele nem sabia onde ele ia consultar o que era células troncos, o que era genoma, porque ele não conseguia encontrar no meio daquela parnafernalha toda que ele achou que fez, a resposta. Porque ele não fez, ele copiou de alguém ou ele entrou na internet e copiou um monte de maluquice e foi lá pra fazer a prova dele (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Realização de atividades individuais propostas por cada professor: resumo, painel, resenha crítica (PROJETO De Amado a Gonzaga).

Então tudo é amarrado nas reuniões de coordenação (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Facilita porque aí ele pode cobrar dos professores a realização daquela função. Por exemplo, o que é que eu falo na minha área: a gente vai ter um projeto no sábado, digamos assim, aí eu mando por e-mail: professor, colega, já verificou isso, fez aquilo? Olha dia tal a gente vai ter uma reunião, traga um esboço daquilo que você pode

fazer, do que você vai colaborar. Tá entendendo?
(ENTREVISTA/Professora Rosana).

Assim que Deleuze, em seu texto *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle* (1992, p.221), nos alerta que não vivemos mais nas sociedades disciplinares que tiveram seu apogeu no início do século XX. Para este autor, desde o final da 2ª Guerra Mundial, assistimos a uma crise generalizada de todos os meios de confinamento e passamos, assim, às chamadas sociedades de controle. Aqui as formas ultrarrápidas de controle *ao ar livre* substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado.

Uma importante distinção que se faz urgente entre estes dois modelos de estruturas sociais, declara Deleuze (1992), consiste no fato de as sociedades disciplinares procederem organizando meios de confinamento, onde o indivíduo passa de um *espaço fechado a outro*. Enquanto que o controle pressupõe um sistema de geometria variável cuja linguagem mais adequada é a numérica, onde o indivíduo é formado em uma lógica de variáveis inseparáveis, em oposição à lógica disciplinar que procedia/procede através das variáveis independentes.

Como bem observa este autor, as sociedades do controle são um desdobramento das sociedades disciplinares, o que nos leva a pensar, neste momento, que as iniciativas de organização curricular integrativa surgem como desdobramentos das angústias geradas pelas organizações curriculares disciplinares, constituindo-se como uma forma de organização curricular mais dialógica e flexível, o que não significa dizer/esperar que não *construa modulações* para o controle do trabalho pedagógico.

A potência deste discurso nos leva a crer que as propostas de integração que “aparentam” ser mais flexíveis podem se revelar ainda mais controladora. E é assim que o autor nos alerta que não devemos perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições (DELEUZE, 1992).

O que é que eu falo quando lanço um projeto, quando eu sou a cabeça do projeto? Não vai ser professor responsável, vai ser professor fiscalizador, que é completamente diferente, você não vai tá lá com o aluno, você vai fiscalizar o 1º A, então qual é a sua função: você vai lá fazer chamada, você vai eleger um líder e se dirigir ao líder para saber como anda o trabalho. Já muda de figura, isso não incomoda professor, o professor não pode fazer alguma coisa que incomode porque é obrigado você fazer (ENTREVISTA/Professora Rosana).

Mas você tem que trabalhar. Existe resistência? Existe! Mas depois a gente quebra essa resistência (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Os professores têm que participar do projeto, não tem escolha [rir] (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Outros sentem-se na obrigação porque foi decidido pela maioria. Tem professores que não aparecem no AC, mas como tem a força maior que é a decisão coletiva... (ENTREVISTA/Professora Adriana).

A gente faz tudo por escrito [via e-mail], comunica por escrito o que foi decidido por maioria e deixa bem claro àquele professor que como ele não estava presente e a decisão foi no AC, que é remunerado, ele recebe pra estar presente e como ele não estava presente a decisão foi tomada pela coordenadora, pela articuladora de área e pelos professores da área. Ele tem que acatar a decisão (nesse momento ela fala com muita autoridade, como quem diz, vai ter que fazer!). Então não tem jeito, a gente tem que trabalhar com a democracia [fala rindo, assim meio sem graça, mas rindo muito], infelizmente não tem como ser diferente (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Então quando a pessoa percebe que aquilo que ela botou na cabeça dela não existe, porque os projetos aqui eles são todos pautados com objetivos, justificativas, com ementa com tudo. Então quando você apresenta algo sério, o projeto entregue a cada articulador, eles vão buscar aquilo ali dentro da área do conhecimento. Você bota o código, você bota o objetivo daquela área que você está buscando, então tudo é simplesmente direcionado e atrelado às leis, às regras que está junto à secretaria, então a secretaria manda todas as ementas, todos os trabalhos dentro das áreas do conhecimento e a gente procura pegar tudo isso aí e jogar para o nosso projeto, então tudo está devidamente justificado. Quando você diz: ah, vamos fazer o projeto tal, e você não mostra nada construído, se torna banal e tudo que é banalizado é simplesmente desacreditado. Talvez as coisas funcionem aqui porque é tudo preto no branco. As olimpíadas que aconteceram foi toda digitadazinha, com todos os objetivos, quantos pontos valiam, qual era a regra de cada jogo, como é que o aluno ia roubar dentro daquele jogo até chegar os finalistas, então foi tudo entregue bonitinho, organizado.

Então às vezes o professor sente vergonha de dizer, ah meu Deus será que isso não vai dar certo?! Se ele está vendo todo o desenrolar daquilo ali, tudo digitado, com hora, com tudo organizado, por que não vai dar certo? Por que que só eu acredito que não vai dar certo? Então tudo é mostrar que pode acontecer. Então se eu chego pra você e falo de boca, o vento leva e ela pode se perder e se acrescentar ou se retirar alguma coisa no meio do caminho, mas se eu entrego pro professor, ele assina, ele está ciente do que vai acontecer, então a coisa flui (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Então tudo eu digo se está lá amarradinho, tudo devidamente explicado, não tem porque de não acontecer, então a coisa se tornou fácil nesse sentido. Porque se você não deixa muita brecha então o outro acaba que se inibe de dizer eu não vou fazer, eu não quero fazer, então a coisa acaba que acontece (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Existe! E ele não é forçado! Não é forçado a nenhum professor participar, mas ele termina por se convencer de que ele faz parte de um grupo como todo, se a disciplina dele não participar das atividades propostas e sugeridas, ou se a série dele não participa, quebra toda a metodologia e seus alunos também exigem a sua participação, não é confortável a postura de estar na contra-mão! É aquela máxima que a gente sempre tem, você discorda, mas o grupo define e você é grupo! Não funciona sozinho!!! [...] se você não fizer, a sua turma vai ficar somente sem a sua disciplina na definição da pontuação concordada pelos demais, as disciplinas não são soltas, aqui se trabalha.... então fica complicado para o indivíduo dizer não faço. Ele pode não estar feliz e satisfeito, mas ele faz parte de uma área e de um grupo! (ENTREVISTA/Professora Isabelle).

Menina, às vezes é difícil, é uma discussão, uma resistência que parece que não vai sair [se refere ao projeto]. Mas aí, quando já tá difícil, aí tem que vir a voz da direção. Aí Adriana bate o martelo, fala: gente, tem que fazer o projeto, já foi pra Secretaria.

E às vezes, aparece gente aqui (da SEC) para ver, aí sai! (DIÁRIO DE CAMPO/Professora Lilha).

Então você tem que facilitar a vida do seu colega pra que ele lhe apóie, mas você não pode ser chato. Aí tem dado certo, aí a maioria participa (fala de forma bem animada), entendeu? É valorizar o colega.

Na gincana que eu fiz aqui, era assim: que bom que você veio, você vai ser jurado. O colega diz, eu não quero não, Rosana. Dois minutos depois eu te substituo, quando terminar seu horário eu boto outro, aí vai chamando. Eu sei que sou antipatizada por alguns, mas termino sendo adorada por outros, porque você movimentava a escola (ENTREVISTA/Professora Rosana).

A presença do articulador é muito importante, pois ele vai nos facilitar na conquista a todos os envolvidos, é ele o responsável mais próximo pelo convencimento ao colega (ENTREVISTA/Professora Rosana).

[...] Enquanto professora a gente já buscava trabalhar assim, uns com mais intensidade outros com mais resistência, mas quando você ia pro AC, porque tinham umas atividades que tinham que ser obrigatórias, a coisa ia. (Adriana diz que no AC a coisa ia, porque quando os professores não entravam em acordo ela chegava e dava “voz de autoridade”!) (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Com estas narrativas, é inevitável pensar que uma mudança de organização curricular disciplinar para um currículo integrado implica uma mudança nas relações, nos princípios de poder que embasam as articulações sociais e institucionais que organizam as comunidades disciplinares.

Como tentativa de argumentar com esta ideia, é interessante pensarmos que atos de currículo podem estar implicados na articulação de micropolíticas que tencionem as relações de poder instituídas no cenário escolar, ao tempo em que forjam a organização do currículo integrado como possibilidade de dinamizar as diferenças constitutivas dos grupos sociais, propondo outros modos de convivência, menos hierárquicos, talvez menos excludentes, evidentemente, visto que um currículo integrado trabalha na perspectiva de favorecer o diálogo, de conferir mais iniciativa a professores e alunos, maior integração entre os saberes escolares e os saberes cotidianos dos alunos, de maneira a combater a visão hierárquica do conhecimento, enquanto favorece a distribuição de poder, desde a construção curricular quando da seleção de conteúdos, organização de atividades e escolha dos instrumentos avaliativos, até as formas de se relacionar com os alunos, permitindo que estes tenham controle sobre o ritmo e o tempo da aprendizagem.

Também é verdade dizer que neste contexto reduz-se o “prestígio” a certas disciplinas. As distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem (BERNSTEIN, 1996), estratificando menos as relações e a

organização do trabalho pedagógico, o que para Lopes (2011) alteraria as relações de poder na escola, com implicações sociais nítidas.

O que não significa dizer que uma organização curricular integrada não produza relações de poder, a exemplo do que vimos nas narrativas acima. Trata-se, na verdade, de diferentes princípios de poder e controle.

Inevitavelmente recorreremos mais uma vez a Foucault (1979, 2007) para relembrarmos que o poder não é somente negativo, ele produz. Produz indivíduos, produz campos de objetos e rituais de verdade. Assim, um currículo no qual as fronteiras entre os diferentes campos disciplinares são pouco nítidas não significa ausência de poder, mas simplesmente que está organizado de acordo com princípios diferentes de poder. Do mesmo modo não se pode dizer que numa proposta curricular em que os estudantes têm um poder maior de decisão sobre ritmo, tempo, espaço, o controle esteja ausente. Podem estar em ação outros princípios de controle, mais sutis, mas nem por isso, menos eficazes. Na verdade, na medida em que implicam uma maior visibilidade de estados subjetivos do educando, podem até ser mais eficazes.

Importa, portanto, saber como os diversos tipos de organização curricular estão ligados a princípios diferentes de controle e poder, para compreendermos no dizer de Silva (2007) os processos pelos quais, através das relações de controle e poder, nos tornamos aquilo que somos, visto que nos diferentes tipos de organização curricular não se implicam apenas questões técnicas ou categorias psicológicas, mas questões de saber, identidade e poder.

Apoiada nesses argumentos, defendo que os objetivos de uma organização curricular, seja disciplinar ou integrada, são formulados em virtude dos objetivos e dos interesses múltiplos situados no campo social. Objetivos e interesses que tem mudado em razão das sociedades disciplinares terem se desdobrado em sociedades de controle, apontando (talvez) para o início de uma implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação ou para novas possibilidades de liberdade.

3. DIÁLOGO INTEGRAÇÃO/DISCIPLINA: TERRITÓRIO DE NEGOCIAÇÃO

3.1. A Permanência da Organização Curricular Disciplinar

A hegemonia do currículo disciplinar tem inquietado inúmeros profissionais da educação básica e estudiosos desta temática. Muito se discute, se problematiza e se questiona sobre o dualismo currículo disciplinar e currículo integrado. Para Lopes (2000), muito embora o currículo disciplinar seja considerado a ideia pedagógica de maior êxito na história do currículo, tendo-se em conta aquelas que permanecem por maior tempo nos mais diferentes espaços-tempos culturais, se elencássemos as características do conhecimento escolar mais criticadas entre os pesquisadores em currículo ao longo dos tempos, certamente incluiríamos sua compartimentalização e sua fragmentação, seja em concepções curriculares tradicionais, críticas ou pós-críticas. Assim que, durante a minha trajetória de estudante e professora, tenho frequentemente ouvido que a disciplinaridade, oriunda na modernidade, é um dos mais fortes e centrais dispositivos (VEIGA-NETO, 1996) que deu origem a esse sujeito que, ainda, somos na atualidade, tão disciplinarizados.

Embora engendremos esforços para quebrar essas narrativas dominantes, a contemporaneidade aponta-nos que ainda padecemos com a excessiva fragmentação do saber no ensino contemporâneo e implicitamente travamos uma luta contra essas lógicas disciplinares que secularmente organizam o currículo.

Evidentemente que já sabemos o quanto a disciplinarização fragmentou o currículo e organizou nossa maneira de interpretar o mundo. Ao que diria Goodson (2000, p.115), “[...] a disciplina se coloca como o arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento dentro da nossa sociedade”. Sendo assim, nos orienta Macedo (2008, p.48): “[...] é preciso compreender a presença e o papel da disciplina de forma histórica e epistemologicamente mais refinada,

tanto no campo do currículo como fora dele”, para que possamos compreender os mecanismos simbólicos de sua institucionalização, sejam oriundas da disciplina científica ou curricular.

A organização disciplinar é reconhecida por muitos pesquisadores desta temática como um dos mais fortes padrões curriculares da modernidade. No entanto, esta não se caracteriza apenas como uma lógica que organizou os currículos, é também luta por poder para hegemonizar um determinado saber. No dizer de Lopes (2011, p.107), “[...] é uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola”. A disciplina traz consigo, através da compartimentalização e da fragmentação, o controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento, e o exercício do poder do qual a escola tem se valido durante todos esses anos.

Pois, embora estejamos atentos, sabemos o quanto é difícil romper com a lógica disciplinar. Sabemos que a disciplinarização é ainda muito efetiva no controle dos sujeitos, visto que, através da compartimentalização e da fragmentação dos saberes, é mais fácil controlar aquilo que se sabe, aquilo que não se sabe e o acesso aos saberes, além de fortalecer a vigília a professores e alunos vistos como prisioneiros no/do espaço escolar.

Para Foucault (2007), o poder disciplinar é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar” para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Assim, no lugar de dobrar uniformemente, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. Deste modo, a disciplina “fabrica” indivíduos e se apresenta como uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Fala-se aqui não de um poder isolado em um único indivíduo, mas de um poder integrado, relacional, móvel que se organiza como um poder múltiplo que funciona em uma rede de relações.

[...] E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser

absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; é absolutamente 'discreto', pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio" (FOUCAULT, 2007, p.148).

Assim que, a compartimentalização e a fragmentação propiciada pela disciplinarização criam uma ambiência favorável ao exercício do poder, uma vez que isola os atores curriculares nos territórios disciplinares, controlando e reduzindo discussões e debates sobre a função social da escola, para citar um exemplo.

Interessa, portanto, saber como a lógica disciplinar se constrói e por que se constrói, e o que ela produz, em vez de se perder na exposição de argumentos que conformam ou se opõem a tais mecanismos. Numa perspectiva foucaultiana, a disciplinarização é um procedimento para conhecer, dominar e utilizar. "[...] É uma técnica para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas" (Foucault, 2007, p. 191). A disciplina, assim, organiza um espaço analítico onde a vigilância hierarquizada se realiza e se mantém sobretudo pelas mecânicas de poder que traz consigo.

A partir de Foucault (2007), podemos compreender que a disciplinarização produz métodos que realizam a sujeição constante das forças dos sujeitos e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, ao que ele chama de "disciplinas". No decorrer dos séculos XVII e XVIII, estas se tornaram fórmulas gerais de dominação, por fabricar corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" prontos a atender e engendrar determinadas configurações históricas, sociais, políticas e culturais da Modernidade, que nos influencia até os tempos atuais, sendo ainda bastante operante nos contextos escolares.

Para Foucault (2007), uma disciplina é tanto um campo de estudo quanto um sistema de controle, o que nos leva a entender que o autor parece conformar a disciplinaridade em dois níveis: o nível cognitivo (a disciplina do saber) e o nível corporal (a disciplina do corpo), trazendo-os como

desdobramentos um do outro, como duas dimensões que resultam de um mesmo “fenômeno”: a vontade de poder, que engendra uma vontade de saber.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2007) vale-se repetidas vezes dos adjetivos – saber e poder - em suas duas acepções, ao discutir a disciplinaridade como técnica que produz corpos dóceis e, portanto, corpos úteis para as novas configurações que assume o poder na Modernidade.

Aqui marco minha aproximação com uma perspectiva histórica a partir dos estudos de Michel Foucault, para compreender e discutir os processos da disciplinarização. Isso porque no percurso dos meus estudos percebo que a discussão em torno da disciplinaridade muito comumente contra ela investe, em termos lógicos e presentes, como se ela fosse destituída de qualquer historicidade, valor pedagógico e formativo, aligeiramente definida com descrições exemplificativas de desvalor. É comum encontrarmos relatos na literatura referindo-se à organização disciplinar como estratégia *infeliz* para tornar os conteúdos escolares mais significativos para o aluno e para possibilitar o diálogo dos conteúdos escolares com os conteúdos culturais e/ou sociais, bem como fomentar a discussão sobre temas atuais de maior complexidade tais como mudança climática e desemprego, para citar alguns exemplos. E ainda, uma organização curricular disciplinar não permite que as relações nos contextos escolares sejam menos hierarquizadas, a ponto de permitir que as demandas dos atores sociais escolares sejam contempladas no plano pedagógico.

Defende-se aqui que é necessário compreender a disciplina a partir das experiências dos sujeitos, de como cada ator a experencia em seu território disciplinar, em seu contexto escolar, o que poderá revelar que a disciplina apresenta espaço para o diálogo e a cooperação, mesmo sendo constituída em território identitário de fronteiras firmes e delimitadas. Apesar disso pode, ainda que por vezes, apresentar movimento de abertura ao contato e às relações com outros saberes sejam eles disciplinares, acadêmicos ou populares, revelando que o seu valor não é somente instrumental, apontando, assim, para caminhos diferentes daqueles que estigmatizam a disciplina como algo

essencialmente ruim. Portanto, o pensamento binário da Modernidade – ou isso ou aquilo – nos deixa apegados à lógica do descarté, o que não desejamos neste estudo. Aqui o contraditório não é descartado, é articulado. Não tem um nem outro, porque um não anula o outro, o que há é uma complementariedade construída na intercrítica. Defendemos que a disciplina é uma referência para entendermos como “as coisas” se organizaram; se negamos, descartamos a disciplina, não estamos sendo dialógicos, dialéticos, além de desmerecermos todo conhecimento que foi construído com a disciplinarização.

Quando tem tempo, quando eu sou questionado. Minhas aulas, às vezes, mudam completamente de direção, basta eu ser questionado por um aluno; o aluno vem com problema da casa dele, a gente vai embora, acabou o assunto, é esse aqui, vamos em frente. A gente conversa sobre tudo, tudo, tudo que você possa imaginar, sem limites! Basta ele questionar, se for interesse da sala... a gente só não continua se a sala se manifestar contra, aí o problema que ficou muito individual... mas, se for uma coisa que a sala se motivou e quer saber, vamos lá, e eu também tenho que saber se eu tenho formação suficiente pra isso, porque se eu também não tiver eu digo, óh procura, encaminho aí, procura a professora de biologia, procura o de história porque eu não estou sabendo direito, né?! (ENTREVISTA/Professor Maurício).

O problema da greve, a gente leva pra sala, política, cidadania, direitos e deveres, vai pra sala, vai. Quando teve greve eu disse: óh a gente voltou, eu falei porque a gente tinha parado, porque voltou, o que era. Discute, uns ficam contra, tem o direito de ser contra, eu não sou e a gente discute (ENTREVISTA/Professor Maurício).

Arelados a isso aí a gente tem os miniprojetos que são por área de conhecimento. Cordel, teatro, apresentações voltadas para o assunto que estava em evidência naquele ano. Então por exemplo, esse ano seria Jorge Amado e Luiz Gonzaga, então se fazia toda uma elaboração dentro da área do conhecimento pra que se voltasse as atividades para aquele tema principal. Então a gente começa a desenvolver atividades dentro de português, história, geografia, matemática... pra o tema maior. Esse ano seria o que a gente ia desenvolver em 2012, Luiz Gonzaga e Jorge Amado. A gincana cultural da gente ia ser voltada para isso aí, as temáticas, os textos todos das provas ia dar um enfoque maior a isso aí, em virtude da greve a gente teve que abortar várias coisas (ENTREVISTA/Professora Adriana).

A crítica, portanto, vai em direção ao que a disciplina produz a partir da seleção e organização dos conteúdos curriculares que incorpora e define objetivos e possibilidades sociais de ensino. Entendo, com Lopes (2002), que em razão da organização curricular disciplinar, participar de práticas de distribuição e de reprodução social pode mais facilmente mascarar as relações de poder que sustentam e são sustentadas por essas ações, legitimando a distribuição desigual de conhecimento e assim se caracterizando como uma prática que exclui.

3.2 Organização Curricular Disciplinar e Organização Curricular Integrada: um diálogo possível

Ainda que a estrutura disciplinar seja um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola, não significa um impedimento para as iniciativas de integração curricular, que por vezes se apresenta incorporada à matriz disciplinar, revelando que há um diálogo possível entre a organização curricular disciplinar e as iniciativas de integração curricular no cenário escolar que enfraquece o discurso de alguns estudiosos desta temática, tais como Goodson (2000) e Moreira e Silva (1995). Estes destacam que o currículo disciplinar se firma de forma a frustrar outras iniciativas de reforma mais integradas e que, portanto, a disciplinarização é o núcleo que primeiro deve ser atacado para que aconteça a desconstrução da organização curricular existente. Entretanto, está presente nas narrativas dos atores sociais desta pesquisa que, para que as atividades de integração curricular sejam desenvolvidas, não é necessário abandonar as disciplinas e seus conteúdos disciplinares, visto que as disciplinas ajudam a integrar muito mais do que fragmentar os trabalhos. Em conformidade com Beane (2002, p.47), podemos bem dizer que na integração curricular “[...] as disciplinas do conhecimento não são o inimigo. Ao invés disso, constituem um aliado útil e necessário”.

Eu penso assim, que a integração por área, da forma que está organizada ajudaria. Eu penso que por área ajuda, porque os professores se reúnem nos ACs por área, então sempre surgem trabalhos interdisciplinares menores, dentro da mesma área, porque da forma como está organizado (o currículo) facilita este diálogo (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Eu não vejo a forma que o currículo se encontra; eu não vejo isso impedir o desenvolvimento do projeto, o desenvolvimento da integração.

Agora a forma que o currículo se encontra, a forma por disciplina, isso não impede a integração, muito pelo contrário, isso faz com que haja contribuição de várias áreas dentro do desenvolvimento do projeto (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

É maravilhoso ver o pessoal de português engajado num projeto de matemática e matemática engajada num texto que é português. Criar uma música com linguagem matemática é português, só que tem um grande detalhe, não é só criar a música, é criar a música tendo uma sequência lógica de conteúdos trabalhados em sala de aula, então eles tem que saber dos conteúdos pra fazer eles com os outros conteúdos (ENTREVISTA/Professora Rosana).

Assim, é possível dizer que a incorporação da integração curricular não se efetiva apenas a partir de uma relação excludente - ou a disciplina ou a integração – como sugerem alguns autores, no lugar disso, as duas propostas podem ser tecidas juntas, numa relação dialógica, de coexistência, sem que para isso seja perdida a dimensão política de uma história de controle e poder que a disciplinarização arroga.

Digo isso porque dentro das reflexões que proponho neste estudo defendo que a educação é um campo multirreferencializado, que se faz no encontro das diferenças e no entendimento das diversidades. Portanto a potência do discurso do pensamento moderno binário, de exclusão do contraditório, é evitado, como já fora aludido anteriormente, em favor de uma abordagem que imputa as ambivalências e que, assim, foge da contraposição de uma organização curricular sobre a outra; é a busca pela compreensão dos múltiplos olhares que nos desafiam.

Desta forma, trabalhamos com a compreensão de que se destacarmos a exclusão de uma sobre a outra, desconsideraremos as propostas de integração

presentes nos fazeres escolares, apesar da teorização curricular imperar. Veio daí a necessidade de percebermos o currículo como atos de currículo (MACEDO, 2008, 2010, 2011), para compreendermos de que maneira os professores desta unidade escolar produzem o currículo integrado nos contextos escolares, apesar de a hegemonia curricular disciplinar imperar e de igual modo como estes mesmos atos de currículo podem estar envolvidos na construção de currículos integrados como forma de re(inventar), de propor *novos jeitos* de compreensão das realidades, sugerindo um novo modelo de organização curricular que questione a imposição da disciplinarização como caminho único para o aprender e ensinar. Ao que diria Apple (1997, P.24), “[...] haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica”.

No tocante a esta provocação, encontramos em Lopes (2008, 2002) a defesa de que a utilização da tecnologia de organização disciplinar não impede, ao longo da história do currículo, a organização de diferentes mecanismos de integração, uma vez que o atual discurso em defesa do currículo integrado, nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar. A organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas. Significativo é percebermos o currículo como atos de currículo para compreendermos como a integração curricular acontece; como os professores produzem esta possível integração sem mascarar uma relação de controle, criando subserviências ou não pela hegemonia disciplinar.

Os dois, os dois! Você pode até diminuir a importância do currículo (disciplinar), mas nunca sumir. Eles podem conviver; isso é adequado (ENTREVISTA/Professor Maurício).

A gente tinha um encontro com a coordenação geral, ela apresentava o projeto pra gente, a gente discutia e depois cada área apresentava pra ela como ia trabalhar. E resolvia como esse trabalho ia ficar de manhã, de tarde e de noite. E aí a gente ia trabalhar cada turno dentro... No início do ano na jornada pedagógica a gente discutia como ia trabalhar em cada unidade, quais seriam os projetos que a gente ia trabalhar em cada unidade, muitas vezes não dava pra

trabalhar na 1ª unidade, aí a gente começava a trabalhar a partir da 2ª (unidade) ou do meio da 1ª (unidade) em diante, porque tem projeto que você começa na 1ª (unidade) e vai terminar na 4ª (unidade) (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Durante o planejamento são divididas as ações para cada professor. Cada professor é responsável por desenvolver uma dessas ações em uma turma. Aí é ele que cria como vai desenvolver. Uma vez a professora de física cismou que os alunos dela iam fazer cordel dentro da disciplina e fizeram, depois ela montou tudo aqui no cordão e decorou a escola toda. Ficou ótimo! (ENTREVISTA/Professor Lelito)

Importa destacar que neste estudo trabalhamos com a compreensão de atos de currículo, um conceito forjado por Macedo (2008, 2010, 2011), inspirado no conceito de Ato de Bakhtin, que nos diz:

O currículo como processo, das dinâmicas formativas na relação com os saberes, das atividades e dos valores veiculados pelos conhecimentos e as mediações didático-curriculares envolvidas configura, assim, uma *práxis* epistemológico-formativa, que se realiza no acontecer da formação e sua complexa temporalidade (MACEDO, 2010, p.98).

Traz, portanto, na valoração dos atos de currículo a sua inerente processualidade criativa. O autor, assim, anuncia que “[...] atos de currículo, como noção, levando em conta a *práxis* curricular, é um conceito-chave, um gesto ético-político, um potente analisador da *práxis* curricular formativa” (MACEDO, 2011, p.48).

Fala-se aqui, portanto, do currículo como processo, e com este conceito o autor rompe com a ideia de que o currículo é somente documento, planificação de tarefas, definido e regulado pelo Estado, através da determinação de referenciais. Com a percepção dos atos de currículo que são tecidos cotidianamente nos cenários escolares, esse autor funda a possibilidade de compreensão do currículo como processo de alteração constante, implicando políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados, requerendo como consequência uma visão política sobre a natureza das alterações produzidas na experiência formativa (MACEDO, 2010).

Por assim dizer, a política curricular integrativa pode ser descentralizada a nível do Estado e recentralizada a nível das práticas dos sujeitos que vivem e fazem a escola, é o que os atos desses atores sociais podem revelar.

Os atos de currículo, portanto, dão margem a transgredir o que é oficial e assim o currículo pode percorrer um caminho diferente daquele que foi pensado por quem escreveu a legislação, definindo e regulando a sua execução. Pelos atos de currículo os atores curriculares negam a prescrição e conferem autonomia curricular a escola, recusando por vezes as narrativas dominantes que insistem em desconsiderar muitas das atividades que são desenvolvidas nas escolas como integradas, visto que conserva a organização disciplinar. Mais valia, portanto, tem a interpretação de como o conhecimento escolar, seja ele integrado ou não, lida com a compartimentalização e a fragmentação disciplinar e organizacional e produz saberes integrados e conectados com o mundo que gira em torno dos jovens que experenciam o cotidiano escolar.

No lugar de encontrarmos críticas contrárias à disciplinarização pelo seu poder no fracionamento do saber, o que tornaria, para os mais distraídos, a integração curricular mais demorada, o que encontramos foram discursos que mostram que o conteúdo disciplinar pode ser reposicionado nos planos de aula já existentes, sem que para isso as disciplinas escolares sejam superadas ou mesmo tenham diminuído seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar, para que as atividades de integração sejam pensadas e desenvolvidas na escola.

Hoje em dia, às vezes a gente vê muita gente condenando o conteúdo de uma forma... mas pra mim conteúdo é base, claro que a gente vai mudar em função de como aprender, a forma de aprender e como você vai contextualizar com aquele aprendizado que para mim é o mais importante de tudo: o que você vai fazer com aquilo que você aprendeu. São as duas coisas, porque eu fico revoltado quando alguém condena o conteúdo, porque não é condenar o conteúdo, o conteúdo é a base de tudo, poxa. O que precisa mudar é o que aprender, para que aprender, como usar aquilo, é isso!
(ENTREVISTA/Professor Maurício)

Não! Não, não ((o professor se refere ao currículo disciplinar “atrapalhar” as atividades de integração)). Porque se você trabalhar com biologia no 1º ano, você sabe que tem os conteúdos que são para o 1º ano, se você trabalhar com o 2º ano você tem os conteúdos do 2º ano, então a gente trabalhava nesse esquema (ENTREVISTA/Professor Rafael)

3.3 A Lógica Disciplinar na Integração Curricular

No entanto, claro está, que para as iniciativas de integração curricular conseguir se inserir na escola, ela entra na lógica da disciplina quando apresenta o professor que orienta as turmas de alunos para desenvolver as atividades; quando determina a nota, o valor que as atividades relacionadas aos projetos vão ter; divulga no quadro de horários a organização para o desenvolvimento das atividades integradas, legitimando que alguém está autorizado a falar sobre isso ou aquilo e, assim, em meio ao movimento pela integração, compartimentos são construídos para trabalhar com os projetos integrados, sem se contrapor aos mecanismos disciplinares, sem morar na crítica do que é bom e ruim, certo e errado, mas dialogando com estes mecanismos ao tempo em que produz um fazer pedagógico criativo e inovador.

Um projeto que tem mais ou menos três anos que foi feito foi dividido em três unidades, cada unidade era uma área da escola e na 4ª unidade, a gente teve uma gincana: Bahia Nação Indígena. Esse projeto pontuava todo mundo, ou seja, em cada unidade pontuava um grupo e assim, isso já estava decidido na pedra fundamental, que era dividir o colégio em três áreas, 1ª unidade uma área, 2ª unidade uma área, 3ª unidade uma área, para pontuar e 4ª unidade a gincana (ENTREVISTA/Professor Lelito).

A briga nossa aqui é a pontuação, porque um grupo de professores quer uma pontuação outro grupo de professores quer outra pontuação, então ficava difícil pra chegar realmente a uma conclusão, entendeu? Uns queriam trabalhar com peso 5 nos trabalhos e peso 5 nas provas, outros já não queriam, queria que a prova tivesse peso 4 e os trabalhos peso 6, então ficava aquela intriga, mas no final a gente entrava em um acordo e até o ano passado a gente trabalhou 50, 50% (ENTREVISTA/Professor Rafael).

[...] o carro chefe seria a área de biologia e química (no caso o projeto do meio ambiente), então tem um coordenador do projeto e aí o coordenador do projeto lança para os articuladores e cada articulador joga pra seus professores (ENTREVISTA/Professora Rosana).

Enquanto coordenador, a minha postura é mediar as várias propostas em conjunto aos articuladores, desenvolvo meu trabalho na linha de gestão participativa ouço a todos, opino quando pertinente, vai prevalecer o consenso de todas as áreas e essa finalização fica a cargo dos articuladores, responsáveis finais pela unicidade de resultados, daí sai o produto final (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Então eu dialogo dessa forma, deixo eles responsáveis e passo uma lista de presença, e não sei quem veio tal dia, não sei quem não veio.... Vai diminuindo, veio não fez nada, quem trouxe o material e no final acontece como eu falei (ENTREVISTA/Professor Lelito).

A orientação disciplinar dos projetos integrados é visível desde a sua concepção. Senão vejamos:

Valor do projeto 3,0 (1,5 atividades por disciplina - cada professor; 1,5 culminâncias - atividade interdisciplinar); cada turma deverá ter um orientador – professor. (PROJETO De Amado a Gonzaga)

A concepção metodológica do projeto leva em conta também a necessidade de orientar as unidades de acordo com temas, cabendo à 1ª unidade SIGNIFICAR, à 2ª unidade PARTILHAR, à 3ª unidade COMPROVAR que exatas é a solução e à 4ª unidade CONHECER E VIVENCIAR O SABER por intermédio das humanas. Pontuação: somatórios dos trabalhos interdisciplinares por unidade são 2,0 pontos (PROJETO Ressignificando o Espaço Escolar).

Durante as observações das atividades dos professores e alunos com os projetos integrados, foi possível identificar que os professores, embora aprovem o discurso da integração curricular, pensam, sentem e se comportam de forma disciplinar, afirmando a dificuldade que a maioria de nós professores temos em romper com os ensinamentos cartesianos que nos formou. Assim, acompanhando a jornada pedagógica 2013, pude sublinhar narrativas como estas:

O projeto vai valer 2,0, dividido entre o roteiro do filme, painel e blog. Cada professor determina como vai dividir os dois pontos (DIÁRIO DE CAMPO/Reunião do Projeto de Acolhimento 2013).

Durante a culminância do projeto de acolhimento em um sábado pela manhã, com a escola superlotada de alunos, comento com uma professora que está ao meu lado sobre a escola está tão cheia de alunos em um sábado pela manhã com sol forte, ao que ela me diz: é porque a apresentação do projeto vale 1,0 ponto! Neste momento, também observo que os professores chamam muito a atenção dos alunos para que eles assinem a lista de presença, por conta da nota. Só tem ponto quem apresenta o trabalho ((e assina a lista)) (DIÁRIO DE CAMPO/Culminância do Projeto de Acolhimento 2013).

Voltamos a dizer que, neste trabalho, não se pretende criticar a disciplinarização, apresentando-a como algo essencialmente ruim, visto que as disciplinas produzem saberes que formam. E se esses saberes que formam fossem vistos como essencialmente ruins, significaria assumir a formação daí decorrente como essencialmente ruim. Neste caso, cairíamos em uma armadilha, pois estaríamos limitando as perspectivas de formação a um ideal restrito de repressão.

Vale destacar que, ainda que os mecanismos da teorização e da organização curricular imperem, as propostas de integração curricular não são desconsideradas. O que significa dizer que em cenários marcados por processos de sujeição constante, é possível identificar experiências que surgem como resistências, como contrapoderes, à margem do que é colocado como “dominação”, se inscrevendo em micropolíticas que envolvem a revisão/reelaboração das experiências, dos atos e das práticas que escrevem e constituem o cotidiano, em um *jogo* que ultrapassa as lógicas instituídas, e que se apresentam como potência para reinventar formas alternativas ao que é instituído, dando novos sentidos a partir de interesses outros, o que não significa dizer que sejam menos “disciplinadores” e/ou conflitantes, mas revelam *outros jeitos* de conhecer e intervir nessa relação.

De acordo com Varela (1994), os sujeitos resistiram e resistem a essas formas de exercício do poder, mas ao lado dos saberes “oficiais”, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que confrontam os efeitos de poder ligados

à organização institucional que os sustentam. E sendo assim, é possível pensar que os atos de currículo tecidos pelos professores negam as prescrições da organização curricular disciplinar e conferem mais autonomia (ainda que relativa) a escola, na medida em que, de acordo com Pacheco (2000, p.142), “[...] suas práticas são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas”, o que nos conduz a aceitar a ideia de que embora exista uma estrutura comum de ensino entre os professores, “[...] o processo de construção da autonomia docente baseia-se mais nas regras informais impostas pela gramática da escola do que nas regras formais da administração” (ibid, 2000, p.142). Assim, ainda de acordo com este autor, do ponto de vista da teorização curricular, a interpretação do currículo como projeto significa a “[...] permanente recontextualização do que pode ser face ao que deve ser” (ibid, 2000, p.13). Nesse sentido, o currículo é necessariamente, pela natureza da decisão educativa, uma deliberação que envolve a construção de propostas, ora adaptadas às prescrições, ora reelaboradas a partir de estratégias de diversificação, por exemplo, diferenciação de conteúdos, articulação de atividades integradas (ibid, 2000).

Por este caminho, identificamos o *espaço-tempo* escolar não como um cenário pronto, mas como uma arena onde políticas e práticas são produzidas continuamente. Portanto, vale ressaltar que mesmo que haja argumentos epistemológicos para justificar os processos de disciplinarização nos contextos escolares, outras relações se estabelecem nesses *espaços-tempos* para propor alternativas às “consequências” desse processo. Encontramos sim, com frequência, nos diferentes contextos escolares, a organização curricular centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas.

É Elizabeth Macedo (2000) que nos diz que, embora os procedimentos de disciplina e controle sejam bastante fortes, não foram capazes de eliminar a pluralidade do ambiente da escola. Assim, se nos deslocarmos do espaço do conhecimento legitimado como conhecimento escolar, essa hegemonia figura como inquestionável, mas ao contrário, se buscarmos entendê-la, como as práticas escolares lidam com esta hegemonia, identificaremos um número

expressivo de alternativas curriculares, legitimadas no fazer curricular, como currículo vivido, entendidos neste estudo, a partir dos atos de currículo. Assim, considerar o modo sempre articulado entre o que está posto e o que a partir dele é produzido pode contribuir para a superação de discursos que reduzem a diversidade à unidade.

Interessante é identificar como em meio a tudo isso a integração se faz. Sem a contraposição de um sobre o outro, ou a organização curricular disciplinar ou o currículo integrado, as duas propostas são tecidas juntas numa relação dialógica, de coexistência.

Na realidade a gente faz o seguinte, o professor já estabeleceu, já aceitou no AC e já sabe que o tema do projeto que vai fazer é o tema X. Tem professores que eles já fazem a adequação direta da disciplina dele ao projeto. Então o projeto tem uma temática, ele vai ver o que pode trabalhar dentro do conteúdo dele aquela temática do projeto, ele já tenta abraçar dentro daquele tema central, ele já tenta abraçar a temática que ele vai usar no projeto, então o primeiro passo é esse. Com isso o professor começa a usar as ferramentas dele, da disciplina dele no projeto. Ele já começa a usar isso. Ele já pega as ferramentas da disciplina dele e trabalha no projeto. A busca de matemática ele pode se utilizar dos conhecimentos da matemática dentro daquele tema do projeto, o professor de biologia já pode usar os conhecimentos de biologia dentro daquela temática do projeto, então o primeiro passo é esse. Quanto ao conteúdo que precisa ser dado, aquele rigor do conteúdo de cada disciplina ele vai ter que tentar um equilíbrio entre isso aí. Se ele consegue adequar aqueles conteúdos à temática central do projeto, ótimo. Se ele não consegue, ele vai ter que fazer uma divisão mesmo, durante as aulas dele, para que ele não só dê contribuição naquela disciplina dentro do projeto, mas que também ele possa ver aquele conteúdo que realmente ele não possa deixar de ver naquele momento, naquela unidade, com aquela turma, naquela série.

(Como é que você faz?) [ele respira fundo e vai]. Bom, trabalhando como eu trabalho com a biologia, geralmente eu adequo o tema do projeto, o que o projeto trabalha dentro da minha disciplina. Então eu faço um gancho, um link daquilo que eu tô vendo, ou do assunto que eu ia dar, eu antecipo o conteúdo. O conteúdo que já foi visto, mas o período do projeto é, agora eu já vou deixando para poder trabalhar a atividade dentro do período do projeto, então eu sempre vou trabalhar o meu conteúdo dentro da dinâmica do projeto. Aquele conteúdo um ou outro que esteja fora daquele momento da temática do projeto a gente já pode ir vendo o tempo da aula que a gente possa dividir para que possa ser visto o conteúdo e trabalhar com o projeto, mas de uma forma geral eu trabalho o conteúdo *linkando* aquele tema do projeto a minha dinâmica ao que eu tenho que fazer na sala de aula, eu já faço isso (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Não, isso aí não é problema. A gente organiza nossas atividades da unidade de forma que a gente encaixe ela no projeto. Bem, dentro de quatro unidades a gente vai estar trabalhando o projeto tal, quais são as atividades, as ações que eu vou desenvolver dentro da minha disciplina, dentro do meu conteúdo, daquilo que eu programei, que tenha uma relação com a disciplina, com o tema. No caso, eu vou te dar um exemplo que eu tô trabalhando, a gente estava com alguns livros, mas eu estava pretendendo trabalhar com o livro... Jorge Amado tem o livro Quincas Berro d'água, então dentro da minha disciplina trabalhando com ética, eu vou trabalhar o personagem. O que é que levou um sujeito de uma postura social, dentro de um... tinha toda uma vida e largar e ir caminhar nisso. Que valores estão presentes aí? Então eu posso fazer essa relação do personagem trabalhado por eles, trazer ele para o contexto, dentro do meu conteúdo. Isso aí não é problema pra gente. A gente consegue trazer ele para os conteúdos programáticos, para os objetivos da disciplina, isso aí não é o problema, a gente consegue fazer (ENTREVISTA/Professora Ana).

Os conteúdos às vezes tem que ser alterados, viu. O horário não, o horário é o mesmo. Os assuntos é que tem que ver os que estão mais de acordo com o tema, então há uma mudança realmente assim: por exemplo, às vezes a gente vai dar um assunto, mas o projeto tem outro tema, então a gente tem que fazer a mudança, mas não interfere muito não, dá pra fazer (ENTREVISTA/Professora Cláudia).

Sempre assim, uma aula para minha atividade (da disciplina) e uma aula para o projeto (são duas aulas por semana no 1º e 2º anos e no 3º só tem uma). Então no caso do 3º, se ele estiver envolvido, nós tiramos duas aulas para a atividade nossa e duas aulas para o projeto. Quando é 1º e 2º anos, aí nós tiramos 4 aulas para as atividades, 4 aulas para o projeto (ENTREVISTA/Professora Lilha).

Eles fazem isso aqui no dia a dia do seu horário da escola. O projeto é planejado semanalmente nos dias de AC, é um dia por semana, duas horas/horários, eles vão montando e fazendo as correções necessárias ao seu desenvolvimento. O projeto sai daqui, no horário que eles têm aqui dentro da escola (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Essa questão do tema eu acho que o professor precisa ter essa disponibilidade, essa acessibilidade em variar porque tem momentos que o tema vai encaixar como uma luva na sua disciplina, tem momentos que não. Quando não, eu vou dar meu conteúdo do mesmo jeito, não vou deixar de dar os meus assuntos, de fazer a discussão na aula e paralelo a isso nós vamos trabalhar o outro tema (do projeto) e ver formas, e ver o formato e estudar juntos (ENTREVISTA/Professor Lelito).

(O trabalho com as disciplinas atrapalha ?) Não, facilita [diz com muita tranquilidade] porque a gente tem uma articulação. Os articuladores trabalham exatamente articulando, facilita (ENTREVISTA/Professora Rosana).

O que não pode deixar de ser dito é que embora nós professores tenhamos, sim, mais facilidade em trabalhar no formato disciplinar que nos formou, tentamos e muitas vezes com grande sucesso, como é o caso desta unidade escolar, abrir o diálogo com outras formas de ensinar e aprender. No entanto, ainda temos uma política curricular nacional que pensa o aprender por números que se possam somar, o que muitas vezes impõem dificuldades para que outras iniciativas de trabalho nas escolas ganhem fôlego. Contudo, embora o currículo nacional seja um mecanismo de controle das decisões escolares, nos lembra Goodson (1997, p.39), “[...] a disciplina controla e reduz o discurso sobre os objetivos sociais da educação”. Acrescenta Pacheco (2000, p.12), “[...] a busca de novas formas de curriculares depende, em grande parte, do modo como entendemos o currículo”, entendendo-o como uma construção social, como um processo deliberativo, é legítimo destacar que a política que a escola produz não é uma configuração apenas daquilo que o Estado produz. A escola se apropria dessas políticas do estadocentrismo e produz política também; é a construção e a consolidação de sentidos que estão postos e que abrem caminhos para a construção de novas formas de se pensar o currículo. Por conseguinte, não são somente as referências de um Estado controlador. As políticas são contextualizadas, descontextualizadas, recontextualizadas por uma ação que já é política e isso acontece a todo momento no cotidiano da escola.

Há uma costura, uma forma de tecer a formação cuja compreensão não é possibilitada por um documento apenas, por mais que os documentos educacionais, não só a proposta curricular, digam muito sobre o currículo, sua concepção e prática (MACEDO, 2008, p.26).

É nestes termos que podemos dizer que política não é somente o instituído na Lei, é também o instituinte. E como essa política se constrói cotidianamente, se atualiza, só é possível compreender “olhando” o currículo

se fazendo como atos (MACEDO, 2008), uma vez que temos uma política de Estado que descentraliza no plano do discurso, mas que impõe os seus critérios no plano da prática.

[...] a gente tem essa coisa da nota, a gente ainda não desvinculou essa coisa tradicional de quantificar e também isso traz um problema porque a escola ela é a quantidade e não a qualidade. A escola recebe a verba se tiver atingido tal quantidade do (...) se é menos de 5... se a escola durante o ano teve mais reprovação do que aprovação ela perde ... não sei como é que vou dizer. São as verbas que chegam para a escola, é o dinheiro destinado para a escola. A escola recebe X. Então, uma vez a diretora daqui foi para uma reunião e estavam lá expostas as escolas que não atingiram a meta que o Estado queria, então automaticamente o professor trabalha com essa visão, com a de quantificar, até a nota qualitativa é quantificada. É um paradoxo a questão da avaliação ainda no Brasil. O aluno diz e meu qualitativo? Você diz, menino que qualitativo? Não é dois pontos de qualitativo? Poxa, que coisa louca! O qualitativo você avalia o aluno como um todo e aí você dá um parecer... o aluno tem condições de passar para a série seguinte porque ele desenvolveu tais e tais competências. Aí você coloca lá 5! É um negócio muito louco, o qualitativo dele é 5! Qualitativo que quantifica, é um negócio que você fica sem entender. Então a nota ainda é um grande problema (ENTREVISTA/Professora Ana).

No entanto, no acontecer das atividades integrativas, notamos que a integração se faz pela reorganização dos planos e atividades de aula, na medida em que as sobreposições entre as disciplinas são identificadas. Como em uma organização multidisciplinar, as disciplinas e seus conteúdos de estudos são organizados em torno de um tema integrador a partir da pergunta: “de que forma minha disciplina pode contribuir para o tema?”

Assim, as diferentes disciplinas são retidas na seleção dos conteúdos a serem usados para a discussão de determinado tema, e os alunos vão de uma disciplina para outra à medida que os conteúdos de cada disciplina são discutidos de acordo com o tema, por outras palavras, vão mais ou menos relacionando os conteúdos disciplinares com o tema unificador. O tema, portanto, se apresenta como uma questão secundária, uma vez que o objetivo principal ainda é o domínio dos conteúdos disciplinares. Por este caminho, mesmo a organização curricular estando à volta de um tema unificador, as identidades das diferentes disciplinas se mantêm.

De acordo com Beane (2002), isso é muito diferente da integração curricular, quando os alunos se deslocam de uma atividade ou projeto para outro, envolvendo cada um conhecimentos de fontes múltiplas. Na abordagem integrada, ainda que o ensino e a aprendizagem avancem para o que parece uma orientação baseada nas disciplinas, são frequentemente realizadas, explicitamente, no contexto do tema e conduzido por ele. Mas esta não é a única diferença, a abordagem multidisciplinar começa e acaba com os conteúdos e habilidades disciplinares, enquanto que a integração curricular começa com um tema central e prossegue com a identificação de ideias e/ou conceitos relacionados com o tema e acaba com os temas unificadores centrados nas questões e problemas. Aqui, portanto, não há consideração dos limites disciplinares, o que se deseja é explorar o tema, ou seja, como na abordagem multidisciplinar os conteúdos e habilidades iniciam e finalizam as discussões sobre o tema, o conhecimento é fixado em sequências, enquanto que a integração reconhece o conhecimento externo, mas organizado de acordo com a importância do problema estudado.

Partir da compreensão da diferença semântica entre a abordagem multidisciplinar e a integração curricular não é um capricho da gramática escolar, para além disso, uma vez que a abordagem integrada seja ainda bastante desconhecida para a maioria das pessoas e para muitos professores, é importante que se conheça a esfera das suas alternativas.

Não quero, pois, minimizar a importância da abordagem multidisciplinar para a inovação curricular e promoção da construção de saberes amplos para os alunos, nessa unidade de ensino. Não se pode negar os avanços que esse contexto escolar expressou com relação a ampliação dos saberes sociais e disciplinares por meio dessa abordagem, tanto para alunos quanto para professores. Mas uma vez, voltamos a Beane (2002, p.24) para ressaltar que:

Enquanto os professores levam a cabo unidades multidisciplinares, tem mais probabilidades de realizar atividades conclusivas centradas no projeto e que exigem o uso de conhecimentos de todas as áreas de estudo envolvidas. Na planificação de tais unidades, os docentes das diferentes disciplinas descobrem frequentemente que abarcam destrezas e conceitos comuns. Isto conduz, muitas vezes, ao ensino

simultâneo dessas destrezas e conceitos nas disciplinas envolvidas e ao exercício de trabalhos em grupo para mostrar aos alunos as relações entre as disciplinas. Uma vez que qualquer uma destas relações é susceptível de ajudar os estudantes até determinado ponto, as discussões multidisciplinares que atravessam as diferentes disciplinas são muito importantes.

No entanto, é mister indagarmos: ao trabalharmos com abordagens multidisciplinares, interdisciplinares etc., tentamos ou não fortalecer a identidade das diferentes disciplinas? Visto que, se estivermos dispostos a abandonar essas distinções, talvez possamos encontrar o caminho para uma integração curricular profícua e legítima de se desenvolver nos cenários escolares.

Geralmente a gente vê no projeto os assuntos, os temas que estejam interligados a cada disciplina, então se discute por área, o assunto fica mais... por exemplo, projeto é sobre água, sempre tem na disciplina que a gente vai trabalhar o assunto que fique mais ligado ao assunto tema, no caso água. Aí dá pra pegar todo mundo, pra encaixar todos, geografia, história, biologia, matemática e outras (ENTREVISTA/Professora Cláudia).

Por exemplo, a gente lança um projeto sobre meio ambiente, é a área de exatas que lança ele. Então o que é que a gente faz? A gente já constrói o projeto pensando em todas as disciplinas. O que é que todas as disciplinas podem abarcar? [...] Mas, voltando ao do meio ambiente do ano passado, eu não me lembro agora do título, mas era voltado para o meio ambiente. Então quando o projeto é construído ele já é listado as disciplinas o que fazer, em todas as disciplinas, então interage todo mundo, as disciplinas e o projeto (ENTREVISTA/Professora Rosana).

(O senhor acha que esse movimento pela integração curricular ele pode superar a organização disciplinar?) Não, isso não, de jeito nenhum! Se você encaixa dentro do projeto não tem como não conseguir fazer, entendeu? Com todo mundo encaixado no projeto o que a gente vai ver são as adaptações, cada um com a sua disciplina e com o projeto; se você tem o projeto que você vai trabalhar na unidade, qual é o projeto? – água. Então todas as disciplinas têm que encaixar naquele projeto. Ah não... não posso... NÃO! Vai encaixar. Você vai ver, tem vários textos que falam de água que estão na sua parte (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Mais uma vez matizo as minhas ideias com as ideias de Beane (2002), para lembrar que a integração curricular não rejeita ou abandona tudo que diz respeito a outras abordagens de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo que as disciplinas não desaparecem na integração. Isso fica claro em relação às disciplinas do conhecimento a que a integração curricular, necessariamente, recorre, deixando explícito que não há nenhuma inimizade entre a integração curricular e as disciplinas do conhecimento.

Na esteira desse pensamento é oportuno ressaltar, no tocante às propostas de currículo integrado apresentadas como novidade, que essas exaltações são decorrentes, em grande parte, de um apagamento da história das proposições de integração curricular. Apagamento também possível de ser identificado em textos como os do PCN, e capaz de conferir às atuais propostas de currículo integrado dos textos oficiais – temas transversais, interdisciplinaridade, currículo por competência, currículo por projetos – a marca da novidade. Como diria Macedo (2008 p.47),

[...] o novo pronto, sem qualquer questionamento problematizador, geralmente por um fascínio pela novidade sem criticidade [...] Semelhante afirmação de *algo novo*, ao mesmo tempo em que contribui para a legitimidade desses textos – pois a novidade e a mudança tendem a ser vistas como positivas – concorre para que os professores se sintam desconsiderados por essas propostas.

Tratar tais modalidades de currículo integrado como novidade é ignorar muito do que os professores já realizam em suas práticas e muitos dos saberes que construíram ao longo de suas trajetórias profissionais.

Nesses termos, sabemos que apesar de toda articulação envolvida no controle das atividades curriculares, muitas outras possibilidades de trabalho são realizadas no cotidiano da escola, no fazer concreto dos sujeitos que vivem e fazem a escola acontecer. Em função disso é possível pensar com Macedo (2008), que os atos de currículo tecem os fazeres escolares cotidianos, como já fora aludido neste texto, e embora não estejam propriamente vinculados ao foco na dimensão compreensiva das relações de poder associadas ao currículo disciplinar, propõem formas de integração curricular, pautadas em propostas

possíveis de serem aplicadas nas escolas como forma de dialogar com o instituído em vez de se contrapor a ele.

Através dos atos de currículo, o currículo como qualquer artefato educacional atualiza-se [...] de forma ideológica, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita, [...] nem sempre coerente, [...] nem sempre absoluta, [...] nem sempre sólida. É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos (MACEDO, 2008, p.25).

4. A MULTIRREFERENCIALIDADE ENREDADA PELO CURRÍCULO INTEGRADO

4.1 Recombinando os Saberes

Há na natureza o Reino dos Protistas. Lá encontramos seres vivos microscópicos, os protozoários, cujo corpo inteiro é formado por apenas uma célula; e entre eles, há um muito exuberante, chamado Paramécio, que habita na água doce e tem a superfície do corpo coberta de cílios que se movem como se fossem hastes de trigo ao vento. Estes microscópicos seres tem algo a dizer sobre a multirreferencialidade.

Esse pequeno ser, como tantos outros, se reproduz de maneira muito simples: quando cresce acima de certo tamanho, se divide em dois. É a “reprodução assexuada”, que não depende da produção de gametas (óvulo e espermatozóide), muito menos de um ato sexual. Trata-se de um fenômeno de extrema autonomia reprodutiva desses seres. E esse sistema tem uma importante característica: cada descendente é absolutamente igual ao que lhe deu origem. Para usar uma expressão da biologia, não há “recombinação genética”, e isso, com o tempo, provoca a degeneração da espécie.

Precisamente por isso, o esperto Paramécio, de tempos em tempos, muda a estratégia e pratica um ato de “reprodução sexuada”, produzindo uns “gametinhas” e trocando com outro da mesma espécie. O curioso é que esse fenômeno só tem esta finalidade: trocar material genético. No fim do ato, os dois seres continuam sendo dois; essa reprodução não aumenta o número, apenas provoca a troca genética. O protozoário “sabe” que precisa de outro para evoluir. Se não houver troca genética, haverá degeneração.

Eu vejo nesse fenômeno uma valiosa lição: a troca favorece. Ficar preso em uma cultura única, abster-se de ver o outro, de tentar entender o diferente, negando o valor do semelhante empobrece, emburrece. O protozoário também faz política, política de sentido!

Portanto, salve a diferença, porque ela gera vida. A troca do material genético cultural, por meio da aceitação, da apreciação e do respeito, é um

bom caminho para o aprimoramento do olhar multirreferencializado sobre o cenário escolar, que por tanto tempo foi interpretado quase que unicamente pelas lentes do saber disciplinar e das relações que esta organização propõe.

A disciplinarização, enraizada no saber hegemônico da ciência moderna, propõe uma hierarquização muito forte entre o conhecimento científico, que identifica as disciplinas escolares como um importante porta-voz deste conhecimento, no cenário escolar, traduzindo-o como conhecimento (mais) relevante e outros saberes derivados de outras práticas, de outras racionalidades, de outros universos culturais que ficam silenciados na maioria dos currículos escolares, que admitem como válidos apenas os conhecimentos científicos para compor os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas. Para Santos (2005), esta diferença entre os saberes não é meramente política; é muitas vezes relativa ao que conta como conhecimento relevante, trazendo para perto de nós a ideia de que aqueles que têm poder definem o que conta como conhecimento.

Para Young (2007), é importante distinguir “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, quando se usa a palavra ‘conhecimento’. Assim, para este autor o “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente, e ainda na contemporaneidade, quando olhamos a distribuição do acesso à universidade, são aqueles com mais poder que têm acesso a certos tipos de conhecimento. Contudo, o fato de que alguns conhecimentos são “dos poderosos”, ou conhecimento de alto status, não nos diz nada sobre o conhecimento em si, destaca o autor. Portanto, precisamos de outro conceito quando discutimos sobre currículo o “conhecimento poderoso”, que se refere ao que o conhecimento pode fazer, por exemplo, se fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar sobre o mundo, se possibilita a troca do material genético cultural.

Nas sociedades modernas, este é cada vez mais o conhecimento especializado incorporado em diferentes domínios, encaminhado a partir de um currículo unificado, homogêneo, expresso em uma abordagem mecanicista, centrado na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de

conteúdos guardados e reservados como disciplinares, isolados entre si e, muitas vezes, desprendidos da realidade da qual estes conteúdos e conceitos se originaram; o que dificulta muito a compreensão do mundo real, que cada vez mais apela pela relação entre os saberes.

No entanto, muito embora o paradigma disciplinar seja bastante operante, ainda hoje, no mundo da escola e fora dela, tem sido tencionado por outras abordagens curriculares, sobretudo por deixar pouco espaço para o diálogo com outros saberes, sejam eles disciplinares ou não. Neste sentido, as iniciativas de integração curricular encontradas no contexto investigado apontaram para um caminho próspero para pensarmos a nossa relação com o saber, a partir de aprendizagens que sejam mais coerentes, mais relacionadas com as perspectivas dos jovens inscritos na sociedade atual, uma vez que estes participam como sujeitos ativos nesse processo de ensinar e aprender.

O projeto Resignificando o Espaço Escolar, que em sua origem buscava a interdisciplinaridade das matérias biologia e química, exerceu durante sua execução forte influência no alunado, que passou a encontrar na escola um espaço para os diversos saberes juvenis (PROJETO Resignificando o Espaço Escolar).

Por que se você observou, quando a gente trabalhou a Bahia, esse Resignificando estava mais relacionado... a gente saiu um pouco... a gente resignificou o espaço trazendo um conteúdo mais lúdico... você saindo da escola, a escola não ficando só aqui presa, mas vai lá fora dialogar com o comum. [...] Mas com o tempo vai mudar, já tá mudando a mentalidade que o aluno aprende também de forma lúdica, que a escola não pode ficar só presa na sala de aula, que há outros espaços na escola que devem ser usados e a escola tem que sair do espaço escolar, tem que..., senão fica complicado (ENTREVISTA/Professora Ana).

Só aquelas atividades que nós fizemos, seja gincana, seja o Projeto Resignificando o Espaço Escolar, que nós temos em nossa escola, seja o projeto que for, eles se sentem valorizados, se sentem (...), que eles não ficaram na sala de aula sentados na cadeira o tempo todo, o professor falando, falando, falando (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

Relacionando as ideias encontradas nestas narrativas com as ideias sobre o “conhecimento dos poderosos”, lembro de Beane (2002), quando diz

que aí está o entendimento implícito de que à medida que os alunos e professores respondem às suas próprias questões e preocupações, constroem os seus próprios significados e abrem caminho para um diálogo entre os saberes que circulam no espaço escolar. Lembrei-me desta revelação do autor porque no contexto investigado foi possível compreender que o direito de definir o que conta como conhecimento válido não é inteiramente deixado nas mãos dos cientistas da educação, mas a comunidade escolar, através dos seus atos de currículo, também inscrevem no cenário escolar seus saberes eleitos como formativos.

A partir das diversas áreas, montou-se uma proposta de tema interdisciplinar que deverá contemplar a formação da cidadania, que a nosso ver passa necessariamente pelo respeito em relação ao diverso e ao diferente, que tem interfaces na relação muito profunda com a própria concepção de escola (PROJETO/ Valorizando a Diversidade: projeto interdisciplinar de Ensino 2012).

Além de produção de atividades culturais que serão apresentadas no “Dia da consciência negra” – o trabalho com essa proposta de valorização da diversidade passa pelo propósito de ampliar o acesso ao conhecimento, base da luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo. Levar o aluno a se ver como protagonista da história; permitir que perceba as raízes dessa sociedade excludente e desigual pode ser um dos caminhos para a transformação (PROJETO/ Valorizando a Diversidade: projeto interdisciplinar de Ensino 2012).

Neste discurso, reconhecemos ainda no ensino contemporâneo um grande número de escolas organizadas em torno do objetivo de “transmitir conhecimento poderoso”, tendo em vista a formação integral dos seus alunos e, portanto, apresentam uma organização curricular que abre pouco espaço para o movimento em direção à diversificação, à articulação entre os diferentes saberes, à expressão das ausências, “à troca genética cultural”. Defendo, com Beane (2002), que o problema não está com as disciplinas do conhecimento em si, mas com a sua representação na abordagem em um currículo organizado em matérias separadas. Assim, a questão não é saber se as disciplinas do conhecimento são úteis, mas a forma como poderiam ser inscritas na vida dos jovens. E por que as escolas tão raramente indagam

sobre essa questão? Acompanhando o desenvolvimento das atividades integradas no contexto investigado, pude observar que as disciplinas guardam uma relação de poder muito forte nos territórios disciplinares, e que alguns atores se sentem ameaçados quando as iniciativas de integração curricular se expressam nos cenários escolares, o que nos revela que a integração não é somente da ordem do saber, é também da ordem do poder. Portanto, uma mudança para um currículo integrado seria uma interferência direta nas relações de poder, constitutivas da nossa sociedade, e que a escola abarca na sua dinâmica disciplinar.

Dessa forma, o desenvolvimento das atividades de iniciativa integrada, neste cenário escolar, revelou que esta abordagem, inevitavelmente, por propor uma organização do trabalho pedagógico que sugere uma relação maior entre os saberes disciplinares e os atores curriculares, enfraquece as fronteiras entre as disciplinas e flexibiliza a relação de hierarquia entre professor e aluno, distribuindo melhor os poderes conferidos aos diferentes atores curriculares e assim combate a visão hierárquica do conhecimento, reduzindo o prestígio a certas disciplinas e, portanto, aos atores disciplinares. Senão vejamos:

[...] mas aí a gente fica um pouco... tira o chão do professor se o aluno produzir mais do que ele, você vê isso na universidade. É, o professor... você pode observar isso na universidade acontece a mesma coisa. Quando o aluno tem uma postura que intimida o professor, tira dele essa condição de dono da verdade, ele se desestabiliza (ENTREVISTA/Professora Ana).

[...] E tem uns alunos que dão cada aula!!! Às vezes até melhor do que o professor e às vezes os colegas até entendem mais, porque é a mesma linguagem, não é a do professor. A linguagem dele é a mesma do colega. E o ponto forte é esse (ENTREVISTA/Professora Cláudia).

4.2 A Integração Curricular Abrindo Alas para a Multirreferencialidade no Currículo

É possível pensar que as iniciativas de integração curricular, ao se inserirem na escola, propõem formas de aprendizagem e de produção de conhecimentos que nos permite pensar a nossa relação com o saber e com o outro na perspectiva da complexidade, da multirreferencialidade, no entendimento das diversidades, das ambivalências, do contraditório, que em muitos momentos a disciplina não dá conta, por ser monocentrada, além de pautar o seu discurso na defesa de relações sociais mais dialógicas. Tal fato pode favorecer a seleção de conhecimentos que desafiem as relações de poder existentes, visto que de acordo como Varela (1994), os sujeitos resistiram e resistem a essas formas de exercício do poder, mas ao lado dos saberes “oficiais”, disciplinados, continuaram se produzindo saberes que confrontam os efeitos de poder ligados à organização institucional que sustentam e enfraqueçam os mecanismos de vigilância e controle que a disciplinarização arroga através de uma organização hierárquica. Torna-se possível, assim, em meio às tensões que isso possa provocar, associadas a outros processos cotidianos, a potencialização dos sujeitos para a elaboração de práticas e/ou “políticas” que os permitam romper com os mecanismos de sujeição impostos pela disciplinarização.

Identificamos no contexto escolar pesquisado uma forte iniciativa de rompimento com as relações hierárquicas, quando da ênfase dada a participação dos alunos na elaboração e decisões das práticas curriculares integrativas, o que demonstrou que estas iniciativas dão mais profundidade ao significado da democratização do espaço escolar, atenuando as relações hierárquicas, quando, então, inscreve os sujeitos nas discussões de tomadas de decisões.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, é um espaço educativo para aprender a conviver, aprender a crer, aprender a aprender, aprender a ser e para aprender a fazer, e para alcançar

esses objetivos a escola precisa promover a integração escola-comunidade e transformar a escola em um espaço de convivência agradável (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2013).

Aí a gente ficou na sala discutindo com os alunos porque eu fiquei responsável por uma turma, então essa turma que eu era responsável eu ia pontuar para todos os professores da escola. Então o que é que eu fiz, vamos conversar com a turma porque com certeza eles sabem mais do que eu. [...] Então como é que acontece, a gente discute o formato na sala de aula. Como era um tema que eu tinha dificuldade, eu não sou chegado a futebol, então eu sabia que na sala tem os alunos que dominam o assunto, então eu deixei eles tomarem conta. Deixei na mão deles para eles darem de fato o encaminhamento. Aí o que aconteceu na discussão, a gente decidiu que ia fazer um vídeo e ia publicar esse vídeo no youtube, então eles fizeram o vídeo e publicaram e fizeram o mural (ENTREVISTA/Professor Lelito).

Então ele vem, olha o assunto é esse aqui que a gente vai ver, como é que a gente pode melhorar, o que é que vocês... procura trocar com eles ideias do que pode ser feito, dentro da realidade de adolescentes de 15 a 20 anos que é o que temos aqui (ENTREVISTA/Professor Maurício).

Tem que ser um projeto onde todos estejam envolvidos, onde a turma esteja envolvida, se a turma toda não estiver envolvida não adianta, o aluno tem que está envolvido, tem que estar incluso na disciplina e às vezes isso não acontece (ENTREVISTA/Professora Lilha).

É importante que se diga também que em um cenário como este (pesquisado), onde o planejamento e a elaboração das atividades se dão de forma colaborativa entre professores e alunos, é possível perceber que esta postura assumida pela comunidade escolar redefine as relações de poder na escola e nas salas de aula, como já fora dito anteriormente. Além disso, com a criação de atividades mais integradas, professores e alunos demonstraram a oportunidade de criar os seus próprios contextos e métodos integradores através da participação conjunta no planejamento. Sendo centrados nas questões que envolvem os jovens, acarretam igualmente o uso de conhecimentos para lidar com as ações, preocupações e experiências sociais dentro e fora da escola.

Sobre isso eu tenho um negócio de um trabalho que até Andréia comentou sobre os bairros, de juntar os meninos que moram em bairros próximos, só separando inicialmente os bairros planejados e bairros espontâneos [...] e aí buscar a realidade deles, segurança, saneamento, habitação, perspectiva de trabalho, porque aí as questões que eu jogo pra eles, vê se tem indústrias nesse bairro, empresa de governo que você possa estagiar. Buscando por aí, buscando a história dos bairros, como foi que começou, eles vão conversar com pessoas de idade. Eu faço uma série de coisas aí em cima do bairro, é um trabalho bonito e outro dia um outro professor aqui aproveitou essa ideia e fez também esse trabalho, só que eles elaboraram um documento e foram entregar na prefeitura. Veja que conclusão ótima, poder fazer uma coisa reivindicando coisas para o bairro! Os alunos gostam e se envolvem muito, aí uma coisa gratificante é assim, ele chega e diz professor eu não sabia que em meu bairro tinha tal coisa, quer dizer despertou um sentimento, uma informação, já teve gente que foi estagiar no bairro, taí, uma industriazinha pequenininha, mas... (ENTREVISTA/Professor Maurício).

E mais, se os projetos são amplos, a exemplo do que acontece como os projetos “Ressignificando o Espaço Escolar”, “Nação Indígena” e tantos outros realizados nessa unidade escolar, são os alunos que encontram neles diferentes caminhos, vários espaços para demonstrarem o que sabem de diferentes formas e jeitos, deixando os professores, muitas vezes, surpresos com a criatividade e sabedoria que eles não sabiam fazer parte das habilidades dos alunos, visto que as atividades concentradas nas disciplinas em sala de aula, muitas vezes, os impedem de ver o “outro lado da lua”. Em meio a esta constatação, podemos destacar o potencial que as atividades integrativas têm para fomentar no espaço escolar uma leitura multirreferencializada dos saberes e dos sujeitos que fazem a escola no seu acontecer cotidiano, tornando, assim, real a ideia de democratização do espaço escolar e da integração.

O outro dia o professor de língua portuguesa fez um trabalho com produção de vídeo, isso foi tão importante que eu passei um seminário na semana passada, na 7ª série e o tema era: Eu sou jovem, sou cidadão, tenho o poder. Esse era o título. Você precisava ver os meninos que participaram da turma dele ((do professor de língua portuguesa)), de produzir vídeo, produziram uma entrevista onde tinham os jovens que faziam o movimento, repórteres, o cinegrafista e o entrevistador. Você precisava ver o nível do trabalho que eles apresentaram. Isso foi resultado de um projeto! Ele aprendeu a fazer edição, a fazer entrevista, a apresentar. Eles pesquisaram algo sobre a questão da cidadania, do poder. Teve um grupo que trouxe Brasília, trouxeram a imagem de Brasília, foi

interessante (ela fala cheia de orgulho, bem risonha), foi 7ª série! (ENTREVISTA/Professora Ana).

E às vezes esse professor é surpreendido porque aquele aluno que ele ((o professor)) tem o discurso de que ele não quer nada, não faz nada, é o aluno que mais participa, é o aluno que corre atrás, é o aluno que pergunta (ENTREVISTA/Professor Lelito).

É nessa hora que os alunos se revelam, surpreendem diante da sua criatividade. Eu vejo um garoto fazer uma dança tribal, quando tem que ter essas coisas e você vê que no dia a dia são como se estivessem numa concha, e ele vai e ele solta a voz, e ele fala, ele conversa (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Porque quando a gente observa, como eu já disse a você anteriormente, esse estudo na forma de projeto, da forma de integração, das disciplinas envolvidas ali naquele momento, você observa o desenvolvimento muito melhor, porque uma aptidão, vamos dizer assim, uma habilidade que aquele aluno tenha sobressai dentro disso daí (das atividades dos projetos). A gente consegue observar melhor isso daí e pela disciplina não; tem aquele rigor da disciplina, tem aquela coisa do aluno mesmo, de que eu não gosto da disciplina tal, gosto da disciplina tal (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

No momento em que ele (se refere ao aluno) trabalha o projeto ele tá saindo da metodologia de conteúdo, da cognição e ela passa a ser diversificada, então para ele é bom, ele faz um trabalho, ele faz uma apresentação que no dia a dia da sala de aula nem sempre cabe. É, que todo mundo possa fazer, é a coisa diversificada, então ele gosta. O aluno é quem mais gosta da ideia de trabalhar projeto (ENTREVISTA/Professora Isabele).

Tendo em mente esta questão, vale destacar que reposicionar o saber e o aprender deste modo significa dizer que, muito embora a maioria das pessoas defenda que a educação básica deve se organizar em torno de um conjunto de disciplinas e conteúdos necessários à formação integral dos alunos, não impede que os alunos inscrevam no currículo escolar um fazer cotidiano onde práticas de integração curricular permitam que estes interajam mais com os saberes que eles constroem e, assim, tornem o ambiente escolar mais criativo e, conseqüentemente, mais atraente tanto para eles quanto para os professores. Este tipo de disposição curricular é estimulado não somente porque torna o conhecimento mais acessível aos alunos, como também por

ajudar a criar cenários de sala de aula democráticos, como um contexto para a integração social.

Portanto, vejo que as iniciativas de integração curricular, de algum modo, não somente tornam evidente o poder que os diferentes tipos de organização curricular apresentam sobre os sujeitos que o vivenciam, mas, também, a capacidade que estes sujeitos demonstram de (re)interpretá-los.

Devemos considerar também que se trata de um forte empenho, sobretudo por parte dos professores, para cumprir o papel da escola de entender a democracia, de respeitar a dignidade humana e de celebrar a diversidade.

Como bem diz Beane (2000, p. 52):

O currículo tem de ter espaço para as questões, preocupações, aspirações e interesses dos jovens. Podemos criar *designs* curriculares deslumbrantes e inteligentes, com as mais fascinantes atividades que pudermos imaginar, mas, se não deixarmos espaço para as conexões pessoais, o currículo vai permanecer remoto, supérfluo e incoerente.

E os professores entrevistados, sabendo muito bem disso, matizam seus gostos, saberes e interesses com os dos seus alunos e fazem da escola um cenário rico de saberes onde quem ensina e quem aprende estão em constante “troca de cadeiras”; tecendo a cada dia, a cada encontro com os alunos, uma postura, um olhar, um fazer pedagógico multifacetado, multirreferencializado, democrático, que mira no acolhimento das diferenças relativas ao que conta como conhecimento relevante ou hierarquização das relações entre o conhecimento científico e outros saberes derivados de outras práticas, de outras racionalidades ou de outros universos culturais.

Eu acho que o aluno percebe que a educação se dá por outros processos e isso é um agente facilitador. O que é que eu tô dizendo

com isso, pra não parecer com a outra resposta, ele percebe que a escola não é chata, sabe? Eu vejo aluno dizer, me permita a palavra, *porra* que escola chata! Aí eu digo é chata mesmo, e às vezes é chata pra mim também, não é só chata pra ele enquanto aluno, não [ri, ri, ri], é chata mesmo. Mas quando a gente faz esses eventos, mesmo que tenha esse outro lado que a gente considera mais ranzinza, mais chato, mesmo que a gente às vezes perceba que tem esse lado da chatice o outro lado ganha, o lado lúdico, o lado da arte, não a arte só pela arte, mas a arte engajada, o aluno percebe e assim a gente deixa ele trazer elementos do mundo dele. Eu por exemplo, não suporto funk, nem axé, mas a gente vai transitar, porque eu também vou aprender naquele momento ali, e vou olhar e vou dar uns toques assim, óh não vamos muito para o lado de exibir a mulher demais, sabe?!, como objeto. E a gente já aproveita para fazer a discussão dessa sociedade da mulher como objeto e a gente vai discutindo as coisas e ele percebe e ele me traz pro mundo dele porque eu termino ouvindo um rap, às vezes eu não ouvia (ENTREVISTA/Professor Lelito).

4.3 Integração Curricular e Currículo Disciplinar: vizinhos em família

É possível começar dizendo, tomando como referência o que já foi dito neste estudo, que a forma de organização curricular não garante sozinha o questionamento das relações de poder e de práticas pedagógicas conservadoras, ou seja, tanto o currículo por disciplina quanto o currículo integrado podem atuar no fortalecimento ou enfraquecimento das possibilidades de democratização do espaço escolar. O que nos chama atenção é que tendo alunos e professores mais espaço para o diálogo e ampla participação na elaboração e organização das atividades curriculares, em meio a tantas outras possibilidades, podem tecer práticas de oposição à hegemonia dos discursos globalizantes, chegando a se constituir em práticas contra-hegemônicas no cenário escolar, abrindo caminho para as discussões em torno da utilidade e validade dos conhecimentos que escapam os limites do conhecimento científico, arrogado pelas disciplinas escolares, que por ser restritiva, por ser monolítica, não consegue trabalhar com as diferentes lógicas, não capta a riqueza e a diversidade da experiência social do mundo, e, sobretudo, podem discriminar as práticas de resistência e de produção de alternativas contra-hegemônicas (SANTOS, 2005; VARELA, 1994). Digo isso porque as narrativas dos professores entrevistados nos mostra que a

integração vai no caminho contrário da homogeneização, visto que esta é complexa e, por assim dizer, não elimina as opacidades, pois se apresenta como uma tentativa de saber trabalhar melhor as questões que são pouco visualizadas pelo paradigma disciplinar.

Assim, estes professores revelam que considerar as iniciativas de integração curricular como um meio constituinte de conviver com a experiência disciplinar hegemônica, em conjunto com esta, produz, em vez de operar com a separação entre uma e outra abordagem curricular, tornam, portanto, essas experiências presentes no cotidiano escolar, aumentando as possibilidades de enfraquecimento da lógica da monocultura do saber.

Esta semana mesmo, no facebook, um aluno: ôh professor, queria que o senhor ouvisse tal coisa; eu estava fazendo relatório de uma disciplina, eu disse manda aí que eu vou ouvir, e era um rap que um adolescente fez. Pegou imagens de vídeo game e fez um rap sobre a violência na favela. Não tinha como você não dizer, genial! Sabe?! E era genial, e você pode aproveitar aquilo no processo de educação, ÓBVIO! Não tem como não aproveitar, aquilo é um processo de educação vivo. Então voltando, qual é o fator de facilitação? É o aluno perceber que a escola é atraente, que a escola tem outro lado, aí ele enxerga isso e isso abre as portas pras coisas funcionarem (ENTREVISTA/Professor Lelito).

E ainda, tendo em conta a ideia de que o conhecimento é socialmente construído, se colocarmos-nos nessa forma de entender a escola, é também fazer da integração curricular algo que difere ao invés de uniformizar, fundamentado no reconhecimento das diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos. Essa perspectiva ganha fôlego quando consideramos os espaços educativos em sua complexidade, em sua heterogeneidade, tendo iniciativa para sair do conforto das metodologias prontas e permitir que a criatividade inerente aos espaços educativos se expresse de diferentes jeitos e formas, pelos seus atores, abrindo espaço para o que ainda não foi, ser!

Quando você faz um projeto e que esse projeto é lançado para os alunos, eles participam diretamente com o projeto, eles fazem coisas que a gente não imaginava que fosse acontecer (ENTREVISTA/Professor Rafael).

A gincana cultural daqui é magnífica, a gente vê coisa que a gente jamais acreditaria que um aluno da escola pública ou que o aluno em si, eu falo a escola pública porque a gente bota todas as dificuldades e acha que o aluno não vai conseguir o patrocínio, não vai conseguir aquele material, e a gente vê assim espetáculos! A gente vê coisas maravilhosas! Você diz, meu Deus do céu, de onde surgiu esse menino?! O que é que ele estava fazendo trancado na sala de aula? Então tem assim, trabalhos magníficos. Eu tenho fotos que eu fico namorando aquela foto, aquela filmagem, dizendo assim, meu Deus do céu. O coral que apresentou na biblioteca, meu Deus onde é que esses meninos estavam cantando?! No chuveiro?! Entendeu? (ENTREVISTA/Professora Adriana).

E assim, nesses projetos a gente descobre verdadeiros artistas, verdadeiras pessoas criativas, os alunos são bastante criativos, então é preciso que eles sejam estimulados, então a gente tem assim respostas muito boas quando a gente provoca o aluno, eles respondem, é como se fosse assim: é, você está me provocando (pensa o aluno) eu vou lhe mostrar que eu tenho condições, que eu tenho capacidade, e tem. Tem muita gente boa no ensino público, muita gente boa mesmo, eu sempre digo isso pra eles. (E no momento do projeto, o projeto acaba revelando) Exato, exato (ENTREVISTA/Professora Isabele).

4.4 A Integração Curricular Abordando os Saberes pelas Lentes da Multirreferencialidade

Defendemos aqui que uma proposta de organização curricular mais integrativa, e que por isto se apresenta de forma a abrir caminho para que os diferentes saberes dialoguem com o saber hegemônico instituído, arroga na sua natureza constitutiva um apreço pelo olhar multirreferencializado que, de acordo com Martins (2004), propõe um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais e educativos. Para este autor, a introdução da abordagem multirreferencial no âmbito educacional redimensiona o espaço educativo, trazendo novas perspectivas para a pesquisa de fenômenos que ali se estabeleçam. Em ambientes assim, a exemplo do que pode ser visto no contexto pesquisado, organizados com um sentido de comunidade e de

confiança, permite que os alunos expressem o que sabem, pensam, sentem, nos corredores da escola, nas salas de aula, apesar das forças de poder estabelecidas seja pelo sexo, seja pela classe social, seja pela raça e outras tantas fontes de dinâmicas de poder que são articuladas no cenário escolar.

A gente observa o avanço que a gente encontra no aluno quando se trabalha com projetos, a gente consegue abraçar diversas situações do aluno: o aluno quando está trabalhando com projeto, aquele aluno que fala baixinho, que é mais tímido, o aluno que não consegue se desenvolver melhor na sala de aula, enfim... então eu observo uma melhora, um empenho, um desenvolvimento. Aquela coisa que a gente sempre bate, sempre comenta do aluno que tá parado, o aluno que na sala de aula não faz nada, o aluno... a gente observa uma diferença nele quando trabalha com projeto, o empenho dele, o desenvolvimento dele, a dinâmica (ENTREVISTA/Professor Leonardo).

E às vezes ele é bom no desenho, ele é bom como apresentador, ele é bom fazendo teatro, declamando, entendeu? Então ele vai fazer aquilo que ele sabe fazer, que ele gosta de fazer. Então o projeto abre esse leque para o aluno e na sala de aula não, e na sala de aula não. Eu já tive oportunidade de assistir a outras apresentações que os alunos, todos nós somos inibidos e numa apresentação pior ainda, porque ele está ali na berlinda, vamos dizer, então ele está sendo o centro das atenções e eles não se preparam para fazer as apresentações. Eles leem, levam o papelzinho e têtêtêtê e pronto. Então ele não lê e fala com as palavras dele, não, ele lê o que está ali. É assim, fiz a minha parte. E quando é um projeto não, ele tem um leque de oportunidades, de opções para poder mostrar a capacidade deles (ENTREVISTA/Professora Lilha).

Os trabalhos eram sobre os valores, tema do projeto de acolhimento. São os alunos que escolhem como querem apresentar, mas a maioria apresenta na forma de peça e/ou paródia. Na verdade, quase todos os grupos (turmas) fizeram peça, um ou outro fez um pequeno discurso. Teve de tudo, peça sobre homofobia, maus tratos a cegos, situações de honestidade com pagamento de dívidas, situações de desrespeito ao professor ou ao colega em sala de aula, valor da amizade, educação doméstica, reconhecimento de paternidade, racismo, mau trato a mulher (DIÁRIO DE CAMPO/Culminância do Projeto de Acolhimento 2013).

Acompanhando as práticas integradas no contexto pesquisado, pude perceber que essa forma – multirreferencial - de abordar os saberes traz implícita a noção de complexidade que leva-nos a (re)pensar, mais uma vez, algumas características de nossas organizações curriculares. Dentre elas,

dizemos aqui, mais uma vez, a possibilidade da coexistência entre uma organização curricular que privilegia orientações que desconsideram a heterogeneidade, a pluralidade das experiências dos atores curriculares do conhecimento e, portanto, até mesmo, a complexidade de nossa vida social; assim produzindo mecanismo pedagógico de silenciamento e aquelas que privilegiam práticas que se organizam não de um para o outro, mas de um com o outro, como propõe as organizações curriculares mais dialógicas, mais dialéticas, que, trabalhando com o tempo escolar de uma forma mais flexível, abre espaços para os alunos se expressarem, muitas vezes surpreendendo a todos!

Então quando os alunos se apresentavam aí, eu nunca esqueço da cara de Lilson porque um dia ele estava no meu lado na feira da cultura, eu não lembro o ano, uns alunos apresentaram Macunaíma, a expressão do rosto do aluno, a forma como ele representava, Lilson me disse: se eu fechar o olho é como se eu estiver lendo o livro, vendo a história, eu até me arrepio, eu nunca vi nada parecido. Andréia o que é isso?! E Deividson na sala é tão na dele. Eu disse: pois é cara, precisa deixar o aluno LIVRE, porque às vezes o conhecimento não está ali, não é estanque, não fica preso ali na sala de aula, então deixa o aluno contribuir, e a coisa aconteceu, e foi porque talvez a gente não ficou naquela pressão tão grande (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Também é verdade dizer que as atividades de integração, por mais que apresentem um discurso quase sempre favorável ao aluno, o que não tem sido diferente neste estudo, a sua aceitação nem sempre é consenso entre eles. Visto que muitos se sentem expostos e por serem mais tímidos não gostam das atividades que frequentemente requerem uma certa exposição, outras vezes porque estes alunos ainda não trabalham bem em grupo, preferindo fazer as atividades sozinhos. E neste momento, as características destes alunos não são anuladas, mas, ao contrário, um olhar atento e, podemos dizer, multirreferencializado, sempre vem para acolher essa pluralidade, pois estes professores creem que a diversidade na sala de aula é um recurso veiculado como um valor pela integração curricular e que, portanto, deve ser cuidada ao invés de evitada.

Eu acho que contribui muito porque tem alunos que na sala de aula ele tem uma certa dificuldade de se expressar, não só por timidez, mas às vezes até por problemas que eles vivem em casa. Então tem alunos que você percebe que eles não se integram, quando você faz um trabalho em grupo, você percebe isso, a maioria das vezes eles não gostam de fazer ((a professora aqui se refere a trabalhos em grupo em sala de aula, com a disciplina dela)), por vários motivos: 1º porque tem aqueles que não gostam de fazer nada e se aproveitam dos que fazem, 2º porque tem alunos... existe uma coisa assim na sala que eu não sei bem explicar o que é, mas eu não sei se é uma discriminação por parte deles mesmos, sabe?! Então às vezes fica difícil. (Com relação a quê? À discriminação?) Por exemplo, vou citar o exemplo de uma menina, ela é evangélica e ela não gosta de participar de determinadas atividades que tem que dançar, que tem de alguma forma se expor, ela não gosta, então eu sinto que ela é discriminada, que ela fica muito isolada. Eu procuro sempre dar um apoio a ela, colocando ela em um grupo e quando eu vou fazer uma atividade que ela está só, aí eu vou e fico sempre junto dela. E tem aquelas meninas também que às vezes são diferentes com relação a comportamento, são mais extrovertidas e tem aquelas que não querem se misturar (com essas), então é MUITO difícil a gente conseguir, e nesses trabalhos de alguma forma a gente consegue. Vamos dizer assim, tem uma apresentação, tem um trabalho que eles desenvolveram, aí essas pessoas não se envolvem na parte da apresentação, mas se envolvem na parte da pesquisa, na parte da pesquisa ou mobilização em algum lugar, aí eles têm que trazer as ideias, eles fazem, entendeu? Então cada um contribui da forma que (...) por isso que eu acho que esse trabalho é legal, porque cada um tem sua tarefa, cumpre. Cada grupo ou cada pessoa tem uma tarefa e aí todo mundo trabalha, se for feito da forma correta, por isso que eu acho que é válido (ENTREVISTA/Professora Jaqueline)

Neste momento, volto a dizer que iniciativas de integração curricular inseridas neste contexto escolar propõem formas de produção do conhecimento e da aprendizagem que nos permite pensar a nossa relação com o saber na perspectiva da multirreferencialidade, e da heterogeneidade, que caracterizam tão bem os cenários escolares. E por trazer em sua concepção a valorização do diálogo, da articulação, do trabalho com as diferenças, engendra esforços para quebrar com as narrativas dominantes e, assim, promover no cenário escolar a superação das estratégias de sujeição e hierarquização de saberes que a organização curricular disciplinar articula; silenciando, constringendo nossos alunos pela imposição de um olhar rígido que pouco incentiva ou os estimula a desenvolverem novas habilidades e destrezas.

Concurso de poesia, redação, cordel e histórias em quadrinhos, intervalos culturais (PROJETO Ressignificando o Espaço Escolar 2010)

O Mais Educação ((Projeto do Governo do Estado da Bahia que mantém o aluno na escola durante o dia todo, no turno oposto ao das aulas ele faz reforço de português e matemática e também pode escolher fazer aula de dança, capoeira, música. Depende do que cada escola oferece)), eles reclamaram, ah que maluquice colocar ensino integral em escola de ensino médio, não sei o quê. Mas depois que eles viram que na aula de percussão os alunos relaxam mais, que no teatro eles tiram aquele peso e que o aluno tem um potencial absurdo para aquilo ali. Então a coisa mudou de figura, parou de olhar o aluno como simplesmente reprodutor, de ficar só anotando aquilo ali que a gente reproduz no quadro, a ser de fato o ator, o protagonista da escola [...] Então o aluno ele tem poder sim, ele pensa, ele age, ele constrói (ENTREVISTA/Professora Adriana).

Os trabalhos podem ser apresentados com resenhas críticas, construção de vídeos, apresentações de dança/teatro, painéis artísticos, apresentação de música (PROJETO De Amado a Gonzaga).

Aqui, podemos argumentar que a sugestão de uma organização integrada do currículo escolar, mais que uma estratégia didática para tornar os conteúdos escolares mais significativos para o aluno, pode se constituir como uma prática de resistência contra- hegemônica, sobretudo por possibilitar a inserção no currículo escolar de conteúdos culturais com maior relevância social e atual para os atores escolares. Conversando com Santos (2005), é possível dizer que o conhecimento não científico, de saberes de teor prático, muitas vezes tácitos, populares ou leigos, que necessita se tornar credíveis, a fim de dar credibilidade a essas práticas, “rondam” os contextos escolares buscando dialogar com os saberes especializados, desempenhando um papel ativo na criação de espaços de resistência e de denúncia destes mecanismos pedagógicos, que muito silenciam nossas diferenças sociais e culturais. A complexidade da arqueologia escolar possibilita-nos considerá-la como espaço de interação e criação constantes, em que muitos saberes e aprendizagens operam, resignificando normas, obrigações, prescrições (pré)estabelecidas. Considerar o modo sempre articulado entre o que está posto e o que a partir

dele é produzido pode contribuir para a superação de discursos que reduzem a diversidade à unidade.

4.5 A Multirreferencialidade e a Democratização do Espaço Escolar

Neste sentido, a abordagem multirreferencial pode ser considerada, de acordo com Martins (2004), como *uma* (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano, visto que esta abordagem, na medida em que pretende assegurar a complexidade de tais fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc., de tal forma que elas não se reduzam umas às outras e nos levem a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e pela heterogeneidade. A aproximação de diversas disciplinas sugere o autor, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento.

A disciplina, por abarcar os conceitos de racionalidade e de eficácia, subjacentes ao conhecimento técnico-científico hegemônico, acaba por disciplinar o nosso olhar, o que nos dificulta ver essa mesma realidade sob outras perspectivas que ela não fomenta. Ou para dizer com Santos (2005), estes conceitos são demasiado restritivos para captar a riqueza e a diversidade da experiência social do mundo, e, sobretudo, que eles discriminam as práticas de resistência e de produção de alternativas contra-hegemônicas. Deste modo, a racionalidade e a eficácia hegemônicas acarretam uma contração do mundo ao ocultarem e desacreditarem todas as práticas, todos os agentes e saberes que não são racionais ou eficazes segundo os seus critérios. A ocultação e o descrédito destas práticas constituem um desperdício de experiência social, quer da experiência social que, não estando ainda disponível, é, contudo, realisticamente possível (ibid, 2005).

O que as práticas de integração curricular, no contexto estudado, nos leva a crer é que uma organização curricular que se propõe a trabalhar com iniciativas de integração pode ainda, por vezes, se apresentar como alternativas à experiência hegemônica, porém não significa dizer que sejam subordinadas ou secundárias. Tal enfoque nos incita a pensar que uma gestão democrática, que pela sua organização estrutural trabalha no sentido de tornar visíveis os diferentes saberes, pode, assim, criar as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo, aumentando as possibilidades de experimentação social no futuro.

Assim, o que vimos no cenário pesquisado foi que o conhecimento construído sob a perspectiva da multirreferencialidade requer dos atores curriculares uma postura aberta, uma compreensão hermenêutica das situações escolares, aspecto facilmente visível entre os atores curriculares, talvez pela cultura da própria escola, o que tornam viáveis e possíveis as atividades de integração em meio a organização curricular hegemônica.

Neste contexto, o conhecer se realiza a partir de outros planos: das motivações dos professores, de seus desejos, de suas identificações, do diálogo com os seus alunos e entre os seus alunos, do respeito às ideias, esperanças, sonhos, desejos, vida dos jovens que fazem a escola; longe, portanto, de uma organização que tem como instrumento educativo o silenciamento, promovendo um esvaziamento nas/das relações pedagógicas entre professores, alunos e diferentes saberes.

É! ((de forma bem enfática)), é bom! (Em que sentido?) Porque o aluno aprende de forma ativa, o aluno participa, ele cria, ele interage com o professor. Imagine uma aula sozinho... imagine você, aí, um trabalho sobre nação indígena foi perfeito os meninos, eles fizeram pesquisas, trouxeram. Então o aluno produziu, o aluno criou. Então aí você trabalha com aquilo que o próprio Piaget fala: o conhecimento não é dado, ele é construído. Aí (se refere ao trabalho com projetos) o aluno constrói o seu conhecimento. É diferente de ele ter só aula expositiva: dá um texto, ele leu, o professor explica, dá um exercício e ele copia. Aí ((no projeto)) ele pesquisa, ele cria... é aquilo que está na moda agora, o protagonismo juvenil, o aluno é protagonista da sua aprendizagem. Com certeza! (ENTREVISTA/Professora Ana).

Quando você faz um projeto e que esse projeto é lançado para os alunos, eles participam diretamente com o projeto, eles fazem coisas que a gente não imaginava que fosse acontecer (ENTREVISTA/Professor Rafael).

Tendo em vista estas narrativas, podemos dizer que nos cenários escolares que se propõem a um fazer pedagógico mais integrativo, os professores acreditam na democratização do espaço escolar e na reflexão sobre suas próprias práticas para que estas não encontrem lugares de contradição entre o dizer e o fazer, ao tempo em que não veem motivos para os alunos não estarem bem informados, de construírem seus saberes e indagarem sobre os assuntos que os inquietam, ao contrário do que acontece em outros cenários, onde injúrias e injustiças são praticadas contra estes jovens, sejam em salas de aula ou fora dela, como descreve este professor:

Eu tive um professor na faculdade que – não vou citar nomes por questões éticas – que trabalhava com lúdico, e que as aulas eram aulas com diálogo e tal e dizia não, mas esse professor que era tão democrático resolveu fazer um trabalho diferenciado virou para um aluno que chegou atrasado e disse: olha, você já perdeu nessa disciplina. Aí eu tomei a palavra: professor, como é que o senhor faz isso, o senhor conhece o histórico desse aluno? O senhor tem uma proposta tão boa. O aluno vinha de Brotas para São Lázaro a pé porque não tinha condições de pagar o transporte. Do meu almoço eu dividia com ele, quando estudava em São Lázaro. Então o professor reprovou esse aluno, humilhou ele ao chegar, um professor que propôs um trabalho de diálogo, fazia a gente em círculo para conversa, o aluno entrou, ele nem deu bom dia, disse: olha você tá reprovado porque você já faltou tantas aulas. Eu disse professor, que decepção, o senhor propondo essa aula diferente, coisa que eu nunca vi na universidade. Isso nos anos 80, ainda saindo da ditadura. O senhor sabe a história desse aluno? Aí foi uma briga danada na sala de aula, foi uma confusão e ele ainda reprovou o aluno. Esse aluno ele morava no Engenho Velho de Brotas, vinha a pé para São Lázaro, muitos dias com fome, pra terminar o curso. Dá até vontade de chorar. Então, olhando assim, o próprio professor da universidade tem que mudar, a universidade tem que mudar, entendeu? Eu estudei em uma universidade que ela é uma universidade que está fechada, se fala tanto em extensão e a faculdade está fechada (a professora se formou pela UFBA). Você vê aqui alguma universidade fazendo algum trabalho aqui? A faculdade de educação desenvolvendo alguma coisa? Eu não conheço! Eu não conheço nenhuma proposta de extensão da universidade, da faculdade de nenhuma, não vejo aqui. Não sei se também em Salvador é visto. (Tem algumas iniciativas). Ela contesta: mas, são muitas fechadas, entendeu? (ENTREVISTA/Professora Ana).

Os debates em torno desta questão nos leva a acreditar que uma organização curricular integrada, por perspectivar uma gestão mais democrática dos processos de aprendizagem, através da ampliação do espaço de comunicação e distribuição mais equitativa das competências argumentativas e valorização dos múltiplos discursos, poderão se constituir como meio para que situações de conflito como esta narrada acima sejam inscritas no contexto escolar, em meio a todas as desigualdades, antagonismos, diversidades, tensões que esta ideia possa provocar, criar espaço para que a escola, entendida aqui como um meio social plural, amplie o espaço para as diferentes vozes dialogarem, para a hibridização de ideias acontecer e diferentes práticas possam ser tecidas, e assim potencializar a diferença constitutiva dos grupos sociais que constroem a escola, engendrando um currículo praticado na diferença, enfraquecendo, em meio a tudo isso, a força hegemônica e hierárquica do saber científico para que este seja matizado com outros saberes, denunciando a nossa insuficiência, a nossa incompletude. É antes de tudo o reconhecimento do valor da pluralidade cultural que habita a escola.

Às vezes tem aquele que é tímido, e no projeto tem sempre coisa pra apresentar, tem que chegar lá na frente falar alguma coisa e tem alguns que ficam tímidos, com aquela resistência, aí ele participa de alguma outra forma, faz a parte escrita... (ENTREVISTA/Professora Cláudia).

Eu acho que é integrada, e com o aluno também. Trazer o aluno, você tem que chamar o aluno pra trabalhar, entendeu? ((O professor diz isso porque em conversa informal já tinha me dito que as aulas tradicionais, expositivas, os alunos não participam, ficam muito parados em sala de aula, e ele não gosta disso)). [...] Quando você fala que vai fazer um projeto na sala, os alunos já começam a trabalhar dali. Eles sentem essa necessidade de um trabalho assim, eles sentem mesmo. Porque você veja o seguinte, até 95 (1995) eu tinha uma ideia de educação, a partir daí eu tive outra ideia, que não era só entrar na sala de aula e dar o conteúdo, eu tinha que fazer com que o aluno participasse(ENTREVISTA/Professor Rafael).

Além de produção de atividades culturais que serão apresentadas no “Dia da consciência negra” – o trabalho com essa proposta de valorização da diversidade passa pelo propósito de ampliar o acesso ao conhecimento, base da luta contra o preconceito, a discriminação

e o racismo. Levar o aluno a se ver como protagonista da história, permitir que perceba as raízes dessa sociedade excludente e desigual pode ser um dos caminhos para a transformação (PROJETO/Valorizando a Diversidade: Projeto Intedisciplinar 2012).

Isto porque sabemos que há uma incompletude de todos os saberes e esta é a condição da possibilidade de diálogo e de debate epistemológico entre os diferentes conhecimentos, destaca Santos (2005). Ao que diria Freire (2008), a inconclusão, a consciência do inacabamento, a busca de uma condição melhor é a principal característica dos homens e das mulheres. Uma educação que reconhece o ser humano como sujeito histórico, inacabado, inconcluso, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada e, portanto, em constante busca e construção, tem a possibilidade de se abrir para buscar em seu interior e nas inter-relações que estabelecem sua própria transformação, tornando-se mais críticos para o enfrentamento das situações-limites que lhes são impostas no cotidiano escolar, rompendo com os silenciamentos. Ante tudo que foi visto e vivido no contexto pesquisado, é bom que se diga que as atividades, ainda que se apresentem como iniciativas inacabadas de integração, revelam um importante potencial para o diálogo entre os diferentes saberes.

Para Santos (2009), no projeto educativo que busca a educação transformadora não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento. Todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento, contemplando a pluralidade de posições dos sujeitos.

Diante de tal panorama, podemos destacar que na medida em que a abordagem multirreferencial não se caracteriza como um movimento de decomposição ou redução de seus objetos, aceita a opacidade própria dos fenômenos humanos, reconhecendo sua complexidade. Tendo em mente estas questões, cremos que não podemos nos contentar com uma aproximação somente “positivista”, arrogada pela organização curricular disciplinar nos

contextos escolares. É pertinente pensarmos que há uma necessidade de reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições à construção de uma organização curricular que envolva estas questões a partir de um olhar multirreferencializado, que elucide o não dito, das entrelinhas, implicado nas práticas escolares. As contradições envolvidas nessas questões e no reconhecimento desta evidentemente impõem desafios para a organização da escola e do currículo disciplinar que tem um “olhar” mais focalizado, determinado, ajustado.

No tocante a esta provocação, Moreira (2002) nos alerta que as associações das diferenças culturais estão relacionadas às relações de poder. Assim, diz o autor, não podemos analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas “minorias” identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”. Sendo assim, as relações de poder constitutivas dos contextos escolares mantêm e preservam tais diferenças.

Vejo como fecunda a possibilidade de pensarmos uma seleção e uma (re)elaboração de conteúdos que fortaleçam o discurso dos atores curriculares para desafiar as relações de poder impostas pela organização curricular hegemônica e fundem *outros jeitos* de ver e compreender o mundo e nele atuarem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui apresento algumas reflexões sobre o objeto de estudo investigado, que mais se configuram como novas inquietações do que propriamente considerações finais.

O comportamento crítico-hermenêutico dedicado a este estudo, durante o processo da pesquisa, quando da observação em campo e recolha das informações, bem como durante a análise, caminhou sempre no sentido de compreender como é engendrada, em um contexto organizado pelo *ethos* e pela ética disciplinar, uma proposta/política de integração curricular, tendo como cenário de compreensão os atos de currículo cotidianamente construídos pelos atores sociais do contexto investigado. E assim, seguindo a trilha das narrativas dos sujeitos entrevistados, e as “pistas” lançadas pelos documentos escolares que foram cedidos pelos gestores da escola, fiz uma análise crítica-hermenêutica buscando uma compreensão do objeto investigado.

A construção dos textos seguiu em direção a criar uma rede de ideias que abarcassem a temática da integração curricular no contexto pesquisado.

As considerações que aqui estão representam um farol que ilumina apenas o que foi apreendido e interpretado pela pesquisadora; sabendo-se que há muito mais acerca do objeto investigado que não foram dados a conhecer durante o tempo da pesquisa, até porque, sendo a educação um campo multirreferencializado, há sempre diferentes jeitos, diferentes formas de apreender e interpretar a realidade e que, portanto, não cessam quando o pesquisador se aparta do campo.

Encontrei as iniciativas de integração curricular, que se constituem como o dispositivo deste estudo, como uma elegante abordagem que convive de forma harmônica com a então “dona da casa”, a abordagem curricular disciplinar, como um elemento inerente à cultura dessa escola, sem assumir, assim, sentidos distintos. Ainda que, para isso, não fossem construídos

momentos de dor e conflito entre os atores sociais, com disputas de sentidos e articulações autoritárias, mas tudo muito conduzido por um planejamento participativo, com diálogos e discussões intensas, o que, para mim, favorecia muito a aproximação entre os professores, e determinava a realização das atividades, visto que as divergências e resistências eram sempre vencidas pelos atos de currículo dos professores mais implicados e engajados com o fazer pedagógico integrado. Assim, não somente a epistemologia era responsável pela realização das práticas integradas como também o relacionamento entre estes sujeitos, que determinam e constroem estas práticas, cotidianamente, como componentes da cultura dessa escola. Isso não significa dizer que, embora estas práticas proponham uma relação mais dialógica, flexível, democrática, dialética no cenário escolar, não veiculem relações de controle e poder. Devemos estar atentos, portanto, para identificarmos que poderes estão nutrindo as propostas de mudança.

Ainda que o discurso da comunidade escolar pesquisada seja hegemônico, o projeto pedagógico da escola, quando elaborado, é feito de forma que acolhe as diferentes interpretações das políticas de estadocentrismo pelos atores sociais, e, assim, pelos atos de currículo produzem sentidos a partir das suas ações, criações, invenções, enfim, recontextualizam as determinações de um currículo prescritivo, incorporando um fazer pedagógico criativo e atraente tanto para alunos quanto para professores. Ao que parece, permite que a ideia de democratização do espaço escolar, sempre tão bem teorizada por todos os que se interessam por esta temática, insurja através dos diferentes usos dos conhecimentos e de uma prática escolar de elaboração e realização participativa, ou seja, a atitude e a prática integrativa parecem “incomodar” mais pelo que fazem do que pelo que não fazem.

E assim que os atos de currículo assumiram um papel importante na realização das práticas integrativas no contexto estudado, visto que se os atores sociais não se mobilizarem para construir a integração, esta não acontece, mesmo que o Estado, a gestão da escola, os documentos oficiais “determinem”. Dessa forma, é escrevendo e reescrevendo o currículo que estes atores tecem as práticas integrativas em diálogo permanente com as

disciplinas escolares, num convívio de coexistência, sem que para isso se assinale um discurso de descarte das disciplinas para a realização das atividades de integração; o que fortalece o caráter multirreferencial da integração que aponta no sentido contrário do pensamento binário moderno – ou isso ou aquilo – indo no caminho da articulação das contradições, das ambivalências e de trabalhar (melhor) com a perspectiva da diferença que foram deixadas de lado no paradigma disciplinar.

Quando pensamos em concepção, notamos que diferentes concepções de integração curricular adentram o cenário escolar, podendo acontecer várias práticas diferentes ao mesmo tempo, constituídas que são pelas políticas produzidas cotidianamente pelos professores, assumindo sentidos diversos, finalidades variadas, mas sempre em conformidade com o projeto educativo a que a escola assumiu.

Notamos também que, sendo o currículo a base do sistema de ensino, por mais que provoquemos a estrutura de ensino vigente com a inserção de novas abordagens pedagógicas, ou novos jeitos de organizar a prática escolar, as alterações na estrutura curricular hegemônica não se farão ver, a menos que se faça uma recontextualização da função social da escola na contemporaneidade.

Aqui sigo declarando que a sabedoria desses atores sociais nos aponta para importância de mais do que fazer vencer os paradigmas tão enraizadamente existentes no campo do currículo; é reconhecer o potencial que outras abordagens de ensino têm não pelo que elas são enquanto “intenção” teórica, mas pelo que podem vir a ser. Assim, se estas sementes com potencial para árvore cumprirá seu destino de ser uma amendoeira ou uma castanheira, havemos de saber. O movimento está sendo feito!

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BEANE, James A. **Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

_____. O que é um currículo coerente? In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília, DF, 1998.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p. 36-55.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Editora: Porto, 2004

D´AVILA, Cristina. **Interdisciplinaridade e mediação**: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. Revista Conhecimento e Diversidade. nº 6, p.59-70, jul./dez.,2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed.34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron. **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna. Editora: McGraw-Hill, 1998.

KELLY, Albert Victor. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Editora: Porto, 2002.

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

_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

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

_____; _____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. O que significa currículo disciplinar? In: CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

_____. **Compreender, mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais.** Revista Brasileira de Educação. nº26, Mai/Jun/Jul/Ago, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** Educação & Sociedade. Ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____; _____. **Currículo, cultura e sociedade** (Org.). São Paulo: Cortez, 1995.

MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. **Para uma análise da(s) cultura(s) curricula(res) da escola.** ARQUIPÉLAGO, Ciências da Educação, Universidade dos Açores, 2010, 2011; p. 43-62, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Políticas de Integração Curricular.** Lisboa: Porto, 2000.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: _____; FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência.** Salvador: EDUFBA, 2010. P. 37-61.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. IN: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada.** Porto Alegre: Redes editora, 2009.

_____. **O Fórum Social Mundial: manual de uso.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

YOUNG, Michael. Educação & Sociedade. Vol.28, nº101, pag. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

APÊNDICE A



Universidade Federal da Bahia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome _____

Formação _____

Tempo como diretora/coordenadora _____ nº de anos no CESB _____

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Como foi o processo de decisão de organizar o currículo da escola com o trabalho com projetos?
2. Qual foi a reação dos professores?
3. O diretor(a)/coordenador(a) tem algum papel na elaboração e na execução dos projetos? Qual (is)?
4. Como foi pensada a carga horária para a realização dos projetos? Houve diferença na realização dos trabalhos dos professores ? Em que sentido?
5. A organização curricular da escola sendo disciplinar cria alguma dificuldade e/ou facilidade para a realização dos projetos? Por que?
6. Do seu ponto de vista quais facilidades e/ou dificuldades se impõem a realização dos projetos?
7. Havendo dificuldades, como elas são minimizadas no contexto escolar?

APÊNDICE B



Universidade Federal da Bahia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome _____

Formação _____

Tempo como Professor/Professora _____ nº de anos no CESB _____

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. O que você acha do movimento de integração curricular vivido na escola?
2. Você concorda com esta forma de integração curricular proposta pela escola?
3. A escola tem o currículo organizado de forma disciplinar. Como você combina as atividades com os projetos e as atividades da sua disciplina? Como você faz isso?
4. Você acha que a organização curricular disciplinar cria dificuldade ao movimento da integração que vocês fazem nessa escola? Ou facilita? Qual é a sua opinião?
5. Do seu ponto de vista a integração pode superar a disciplinarização?
6. Fale sobre as facilidades e/ou dificuldades se impõem ao movimento pela integração curricular que vocês realizam aqui. O que a torna mais fácil ou a faz mais difícil?
7. Na sua opinião é melhor trabalhar desta forma mais integrada através dos projetos ou com a disciplina isolada? Ou com as duas, o que é que você acha?

8. Tomando como referência a experiência que você já tem com a realização de atividades de integração curricular, fale sobre os pontos fortes e os pontos fracos dessa proposta de organização curricular.

9. Você acha que essas atividades de integração curricular tem importância para a formação dos alunos? Em que sentido? E para sua formação?

APÊNDICE C



Universidade Federal da Bahia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Eu, Andreia Sarraf Sandes de Araújo, diretora do Colégio Estadual Senhor do Bonfim, situado à Rua General Labatut S/N , no bairro dos Barris em Salvador (BA), declaro que estou ciente e concordo com a realização da pesquisa de tese da estudante Surama Beatriz Bandeira Rebouças da Universidade Federal da Bahia, da Faculdade de Educação, a se realizar nesta unidade escolar junto com os professores, os coordenadores e os gestores desta escola, com o objetivo de identificar e compreender como a integração curricular acontece em nossa unidade escolar, tendo como contexto de compreensão os atos de currículo cotidianamente construídos pelos professores, sem que para isso nenhum prejuízo ou custo nos seja acarretado.

assinatura da diretora

APÊNDICE D



Universidade Federal da Bahia

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista observações empíricas feitas principalmente durante o tempo em que acompanhei alunos de Biologia da UFBA em estágio supervisionado, percebi a implicação que os professores demonstram na elaboração e execução de propostas de integração curricular na forma de projetos, nesta unidade de ensino.

Em razão disto escolhi esta unidade escolar como o campo empírico da minha pesquisa de tese com o objetivo de identificar e compreender como a integração curricular acontece nesta unidade escolar, tendo como contexto de compreensão os atos de currículo cotidianamente construídos pelos professores.

A sua participação envolve a concessão de entrevista com o pesquisador. Algumas conversas entre os participantes e o pesquisador, durante a realização da pesquisa, poderão ser gravadas, se houver permissão do participante.

A participação neste estudo é de caráter voluntário, sua identidade será mantida em sigilo, se esta for a sua escolha, ficando garantido a Vossa Senhoria o pleno direito de recusar-se a participar desta pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento, obedecendo todas as exigências estabelecidas pela Resolução CNS n° 196/96.

Agradeço a sua participação!

Declaração

Tomei conhecimento da declaração de consentimento, tive a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas e estou de acordo em participar deste estudo. Declaro também ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

assinatura do(a) participante

Local e data