

# A concepção curricular integrada na reforma da formação de professores da educação básica

Marilda Pasqual Schneider\*

## Resumo

O objetivo deste texto é analisar o conceito de currículo integrado tal como proposto na reforma da formação de professores da educação básica. Para compor o *corpus*, delimita-se como objeto de estudo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura aprovados pelo MEC, em fevereiro de 2002. Argumenta-se que as propostas fundamentadas na concepção de currículo integrado têm sido historicamente associadas às teorias curriculares críticas, porquanto originárias de discursos provenientes de movimentos progressistas que lutavam contra a mercantilização do ensino e a fragmentação dos saberes escolarizados. Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a perspectiva de integração curricular destina-se a atender à necessidade de desenvolvimento do aluno para aquela etapa de escolarização. Essa visão, perfeitamente sintonizada com recomendações de organizações internacionais que buscam adequar a educação do professor ao processo de sobrevivência do capitalismo, apesar de assumir uma aparência de inovação e de crítica, não favorece a produção de reflexões sobre os conhecimentos a serem ensinados, nem potencializa a capacidade transformadora do currículo; ela tão-somente oportuniza ao futuro professor a aquisição de um saber mais homogêneo e geral, associado às situações da sua atuação no universo da sala de aula. Conclui-se que a concepção de integração proposta para a reforma da formação de professores da educação básica filia-se a perspectivas eficientistas de organização dos currículos escolares, as quais propugnam para o educador uma profissionalidade instrumental-tecnicista.

Palavras-chave: Diretrizes Nacionais. Formação do professor da educação básica. Currículo integrado.

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; professora do Centro de Educação da Unoesc *Campus* de Videira; marildaps@unoescvda.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a unidade dos saberes não é uma aspiração atual. Segundo Santomé (1998), o Centro de Pesquisa e Ensino de caráter neoplatônico da Escola de Alexandria, na Antigüidade, é exemplo de instituição mais antiga a comprometer-se com a integração do conhecimento. No entanto, a defesa radical de um currículo menos fragmentado e mais articulado à vida cotidiana ocorreu especialmente com o advento da Primeira Revolução Industrial, no final do século XIX e início do século XX, ancorado ao movimento de educadores progressistas que, inspirados especialmente nas idéias democráticas de John Dewey, reivindicavam mudanças tanto na função quanto na prática da educação escolarizada.

Grande parte das críticas sobre a descontextualização dos conhecimentos escolares diante das necessidades da vida fora da escola, a compartimentalização das matérias, tarefas, tempos e espaços escolares e o isolacionismo das disciplinas provocado pela “taylorização educacional”, que acompanhava e subscrevia a taylorização industrial, era proveniente principalmente de um grupo de intelectuais comprometidos com uma orientação educacional em torno de princípios democráticos (SANTOMÉ, 1998).

Educadores contrários a algumas políticas educativas do início do século passado argumentavam que o princípio taylorista/fordista de administração adotado na indústria se expandira às escolas, gerando como conseqüência a desapropriação dos conhecimentos por parte dos alunos e a desarticulação dos saberes ensinados nas instituições educativas. Consoante essa visão, a fragmentação dos conhecimentos, provocada especialmente por uma concepção de currículo disciplinar, teria transformado a educação em algo incompreensível para os próprios alunos, destituindo-lhes da possibilidade de apreensão do processo educacional vivido e da realidade da qual faziam parte; isso porque os conhecimentos seriam fornecidos em “pequenas doses” (disciplinas), aparentemente desconectados entre si e distantes da realidade vivenciada pela maioria dos estudantes, sendo a sua materialização concebida como produto de procedimentos cientificistas.

Tendo esse contexto como matriz, educadores alinhados a uma perspectiva de educação progressista passaram a defender, especialmente nos primeiros anos de escolarização, a construção de currículos escolares voltados às experiências cotidianas dos alunos. Essa visão esteve subsidiada pela idéia de promover maior sintonia entre os conhecimentos escolares e a vida fora da escola e de contrapor-se ao ideário eficientista de dinamização curricular. Por isso, considera-se que,

em sua origem, a argumentação que defende a concepção de currículo integrado revela potencial crítico, porquanto associada ao movimento dos educadores que lutavam contra a mercantilização da escola e do ensino e a favor de um conhecimento democratizado e contextualizado o qual, via de regra, tem sido associado ao pragmatismo.

No entanto, a despeito da característica ser integrada e oferecer a propostas curriculares recentes a positividade historicamente conferida a essa forma de dinamização dos conhecimentos escolares, não cabe conceber qualquer projeto curricular assentado na visão de integração como obrigatoriamente positivo. Tal quais algumas críticas empreendidas ao currículo disciplinar, também o currículo integrado pode proporcionar exclusão social de alunos em vista das finalidades a que se destina.

Com base nesse pressuposto, analisamos o discurso oficial da reforma curricular expresso pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, perscrutando aspectos da concepção de integração curricular nela preconizados. Ainda que já tenham se passado mais de cinco anos desde a sua homologação, pelo MEC, e de terem sido aprovadas diretrizes específicas para cada um dos cursos de licenciatura, as orientações contidas no Parecer CNE/CP 009/2001 e nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, que sintetizam a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, constituem instrumento normatizador e regulador de políticas curriculares no campo das práticas institucionalizadas, sendo considerados documentos basilares na construção de projetos pedagógicos para esses cursos de graduação.

A análise tem conseqüências importantes para a profissionalização do educador e a produção de propostas curriculares no campo da formação de professores, visto que os documentos regulatórios, ao elegerem pressupostos de integração atrelados a uma visão eficientista de currículo, acabam por perspectivar para o professor uma formação assentada em princípios instrumental-tecnicistas.

No desenvolvimento dessas análises, localizamos o entendimento do conceito de currículo disciplinar e de currículo integrado apropriando-nos de reflexões produzidas por estudiosos das teorias curriculares críticas. Ainda, examinamos os pressupostos que endossam o ideário de integração curricular para os cursos de formação de professores da educação básica, difundido por meio de Diretrizes Nacionais, focalizando a influência de textos produzidos internacionalmente na criação de políticas curriculares nacionais.

## 2 CURRÍCULO DISCIPLINAR *VERSUS* CURRÍCULO INTEGRADO

Desde os primórdios da era moderna, a tradição disciplinar tem sido predominante na organização do currículo escolar, ainda que o termo disciplina, como matéria de ensino, não tenha adquirido esse sentido antes do início do século XX (CHERVEL, 1990).

Segundo Veiga Neto (2001), essa estratégia de disseminação do conhecimento insurgiu-se no século XVI em contraposição à disposição antiga e medieval centrada no *Trivium* e no *Quadrivium*. A despeito das inúmeras críticas conferidas à organização disciplinar, esta tem sido a forma predominante para a definição, seleção e distribuição do conhecimento no desenvolvimento da educação escolar.

Muitas das críticas à estruturação disciplinar procedem de autores que associam as disciplinas aos pressupostos lógicos das ciências de referência. As motivações que geram essas críticas sugerem que a estruturação do currículo em disciplinas, além de não proporcionar a interação entre diferentes áreas ou campos de conhecimentos, também dificulta a compreensão global dos fenômenos, não permitindo “[...] aproximação com saberes cotidianos dos alunos [...]”; fato esse que reduziria as possibilidades de aprendizagem de conhecimentos significativos, principalmente por parte daqueles cujo acesso aos códigos considerados legítimos tem se mostrado mais precário (MACEDO; LOPES, 2002, p. 74). Implicado nesse fato estaria a associação entre organização por disciplinas e fracasso escolar.

Enquanto o currículo disciplinar é freqüentemente concebido “[...] como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento [...]”, os currículos integrados “[...] são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos.” (LOPES, 2001, p. 148). Essa compreensão tem possibilitado considerar a organização curricular integrada como mais democrática porque sustentada em conhecimentos afetos à vida cotidiana dos alunos; o que renderia maior acessibilidade àqueles provenientes de classes subalternas.

Não obstante, estudos diversos fazem referência às relações entre a compartimentalização e as hierarquias de saberes, permitindo-nos questionar tanto a crença na vinculação entre disciplina escolar e disciplina científica como a relação entre disciplinaridade e fracasso escolar. Isso porque esses estudos apontam visões divergentes quanto à explicação sobre a organização curricular disciplinar.

Tendo como pressuposto fundamental nossa convicção no enfoque sócio-histórico de produção e disseminação dos conhecimentos e, ainda, considerando as bases epistemológicas sobre as quais se assentam algumas análises relacionadas à organização dos currículos escolares, defendemos que nem os currículos disciplinares podem ser tomados como decorrentes unicamente da ciência de referência nem, tampouco, qualquer organização curricular dita integrada necessariamente assegurará a avaliação crítica do uso de determinados conhecimentos e sua adequada aplicação no desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e igualitária. Tomando a análise sobre a concepção de currículo integrado perspectivada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como matricial, entendemos que tanto o currículo organizado disciplinarmente pode se mostrar incluyente quanto o currículo convencionado de integrado pode se tornar excluyente.

Uma das explicações de que nos valem para justificar esse posicionamento é a que Moore e Young (2001) apresentam. Para esses dois filósofos, é equivocada a relação freqüentemente estabelecida entre currículo disciplinar e desigualdade social, visto entenderem que as críticas imputadas ao currículo disciplinarizado geralmente não estão fundamentadas em razões epistemológicas, mas são signatárias do instrumentalismo técnico, cujo interesse se volta à manutenção do sistema produtivo vigente.

Por ser adepta a “[...] um currículo mais centrado em habilidades [...]” e voltada às transformações econômicas globais, a percepção instrumentalista acusa os que defendem a organização curricular disciplinar de promoverem uma forma de saber descontextualizado e resistente às mudanças pelas quais passa a sociedade (MOORE; YOUNG, 2001, p. 222). Para os instrumentalistas, essa seria uma forma de saber que não contribuiria para ampliar as possibilidades de empregabilidade dos alunos no universo profissional.

Na acepção de Moore e Young (2001), a crítica dos instrumentalistas favorece, de um lado, a idéia de que esses saberes não são acessíveis à grande parte dos alunos e, de outro, a crença na necessidade de apreensão de conhecimentos vinculados ao mundo laboral. Trata-se, portanto, de uma visão tributária de interesses mercantis e não resultante de uma reflexão sobre uma possível teoria de conhecimento.

A outra explicação, considerada originária da interpretação anterior, procede de posicionamentos polarizados sobre a natureza do conhecimento escolar. Entre as visões controversas existentes, destacamos as de Hirst e Peters (1972) e de Goodson (1998) incluindo alguns adeptos das idéias deste último.

Hirst e Peters (1972) inscrevem-se numa vasta corrente de pensamento racionalista anglo-saxão, que defende a existência de identidade entre conhecimentos produzidos pela escola e aqueles da ciência. Para os dois pensadores, a educação deve se preocupar em fornecer ao aluno um conjunto organizado de experiências e conhecimentos por intermédio de atividades cognitivas. Consubstanciados nessa idéia, os autores delimitam oito formas distintas de conhecimento sobre as quais o ensino escolarizado deveria se voltar. São elas: matemática, ciências físicas, ciências humanas, literatura, belas artes, moral, religião e filosofia.

Essas formas de pensamento, como chamam seus idealizadores, constituiriam a realização fundamental da mente humana e inscreveriam a maneira pela qual a experiência se estruturaria e poderia aceder à inteligibilidade. Na visão de Hirst e Peters (1972), a escola deveria encarregar-se de viabilizar o estudo das lógicas e dos sistemas de pensamento das disciplinas que compõem as respectivas formas de conhecimento.

Hirst e Peters (1972) concebem os campos de conhecimento como constituídos por “[...] conceitos, métodos, formas de raciocínio e de produção do conhecimento próprios e específicos [...]” sobre os quais alunos e professores deveriam se debruçar em busca do aprendizado (LOPES, 2001, p. 150). Logo, seriam os princípios lógicos e psicológicos das disciplinas relacionadas às áreas de conhecimento a se constituírem em objetos de ensino nos processos educativos formais. Ainda que as disciplinas escolares não se vinculem diretamente a cada uma das áreas de conhecimento, elas equivaleriam à ciência de referência sendo, portanto, os princípios da disciplina científica a orientar os estudos das disciplinas na escola.

Mostrando-se contrário a essa visão, Goodson (1998, p. 8) afirma que “[...] o currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.” Logo, a produção de saberes seria resultante de um processo constituído pelo amálgama entre conhecimentos científicos, crenças, expectativas e visões sociais. Nessa direção:

Aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre o conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. (GOODSON, 1998, p. 9).

Para Goodson (1998), o posicionamento de Hirst e Peters (1972) é uma representação inadequada da realidade curricular porque fundamentada em pressuposições estáticas e a-históricas. Segundo argumenta, o caráter “dado” da posição desses estudiosos é visível quando estes afirmam que “[...] adquirir conhecimento é tomar consciência da experiência como sendo estruturada, organizada e dotada de sentido de uma maneira bastante específica.” (GOODSON, 2001, p. 76).

Acompanhando Goodson (1998), também Lopes (1999) discorda da tese que defende haver equivalência entre as disciplinas escolares e as ciências de referência. Para essa estudiosa, o conhecimento escolar constitui-se “[...] no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos.” (LOPES, 1999, p. 24). Logo, ele seria definido como um saber que revela sua dimensão dialética; de um lado, busca uma forma de socialização do conhecimento científico e, de outro, objetiva a constituição do conhecimento cotidiano.

Na esteira desses dois últimos autores, poderíamos dizer que, além de se constituírem no embate entre conhecimentos científicos ou acadêmicos e cotidianos ou comuns, os conhecimentos escolares resultam de vários saberes de referência, “[...] incluindo também as chamadas práticas sociais de referência: atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades domésticas e culturais.” (LOPES, 2001, p. 155). Por isso, preservam certa autonomia em relação ao saber científico, mesmo que, em determinados momentos, dele se aproximem. Também nos parece equivocado o pensamento daqueles que compreendem a organização curricular disciplinar como descontextualizada e desconectada do movimento da vida diária.

Essas argumentações nos levam à compreensão de que, na organização do conhecimento escolar, a lógica da ciência é recontextualizada por meio de filtros que associam os pressupostos da ciência aos contextos sociais e políticos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Estes filtros promoveriam descontinuidades entre conhecimento científico ou acadêmico e conhecimento escolar. Nesse sentido, parece-nos possível aceitar a existência de descontinuidades entre esses conhecimentos. Essa descontinuidade ocorreria justamente porque o desenvolvimento do conhecimento, em níveis escolares, não se deve apenas a questões epistemológicas e a procedimentos particulares, mas também a fatores implicados nas crenças daqueles que são responsáveis pelo processo educativo.

Tal afirmação está respaldada em discussões sobre o problema das relações entre conhecimento comum e conhecimento científico evidenciado especialmente nos estudos de Bachelard (1971, 2003, 2004). Na visão desse pensador, predomi-

na uma relação de ruptura epistemológica entre uma objetivação de conhecimento e outra. Contrário à visão que concebe unicidade metodológica entre regiões (ou campos) distintas de conhecimento, Bachelard (1971, 2003, 2004) defende a existência de pluralidades racionais setoriais. Estas pluralidades seriam indicativas das discontinuidades entre os campos de conhecimento.

Considerando o conhecimento científico ou acadêmico e o conhecimento escolar como pertencentes a campos diferentes, parece-nos perfeitamente defensável a idéia de descontinuísmo entre esses saberes. Por outro lado, entendemos que tal posicionamento não invalida nossa convicção na possibilidade de contribuições mútuas ou de pontos de contato entre os conhecimentos provenientes de diferentes áreas.

Confiando na primazia da descontinuidade entre os conhecimentos da ciência e aqueles veiculados pela escola, na esteira de Bernstein (1996), creditamos ao conhecimento escolar a possibilidade de ressignificação dos saberes provenientes de outros campos de conhecimento. Entendemos que esse processo ocorre em relação à definição dos conhecimentos disponibilizados tanto aos alunos da educação básica quanto aos do ensino superior, ainda que nesse nível possa haver certo predomínio da socialização de conhecimentos profissionalizantes. Por isso, a nosso ver, são infundadas algumas críticas ao currículo disciplinar.

Evidentemente, o modelo disciplinar do início do século XX definiu um perfil de professor em que se valorizava a capacidade de transmitir o conteúdo escolar por meio de um academicismo técnico-científico. Alia-se a essa crítica a didática de memorização e verbalização dos conteúdos, considerada inibidora do desenvolvimento de capacidades relacionadas à reflexão crítica sobre a realidade circundante. A despeito das posições adversas que enfrenta, a organização disciplinar perpetua-se como predominante na sistematização dos conhecimentos e na formação de certas habilidades, consideradas necessárias aos desafios impostos pela contemporaneidade.

## 2.1 PRESSUPOSTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Especialmente a partir de 1990, a defesa por uma concepção integrada de currículo tem se espalhado, atingindo o ensino superior, porém a concepção de integração consubstanciada nas propostas reformistas oficiais adquiriu contornos variados, tornando-se multifacetada e, muitas vezes, distante dos propósitos sobre os quais ela fora concebida historicamente.

Concernente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas por meio das Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2, em fevereiro de 2002, afirmamos que a concepção curricular integrada adquire significado distinto da versão tradicional, a qual se estava assentada em pressupostos da teoria crítica.

Tomando como base os estudos realizados por Lopes (2002a, 2002b) sobre a concepção de integração nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e a análise do Parecer CNE/CP 009/2001 sobre a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, argumentamos que, na reforma da formação de professores, o conceito de integração curricular foi ressignificado em torno de princípios que se afinam mais com interesses do mundo produtivo do que com pressupostos educativos. Nosso posicionamento é o de que, na versão proposta pelas Diretrizes Nacionais, essa estratégia de sistematização e veiculação dos conteúdos escolares assume função meramente instrumental, porquanto atrelada a pressupostos eficientistas de produção curricular.

A indicação para que os cursos de formação de professores da educação básica sejam organizados de modo a possibilitar a realização de uma concepção curricular integrada atende ao disposto no Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto 3554/2000. Este Decreto dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e atribui outras providências. No inciso III do artigo 2º, está escrito:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: [...] III – formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos de conhecimento. (BRASIL, 1999, p. 1).

No Parecer CNE/CP 009/2001, reafirma-se que “O Decreto 3276/199, alterado pelo Decreto 35534/2000, regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica.” (BRASIL, 2001, p. 15).

Na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, fica bastante visível o intento governista de produção de um currículo com concepção integrada para os cursos de formação de professores. Em análise realizada sobre o Parecer

CNE/CP 009/2001, verificamos que a reforma curricular ensejada tem por objetivo promover o estreitamento entre a formação do professor e a do aluno da educação básica. Esse seria o objetivo precípua da visão de integração curricular propugnada.

Conforme lemos no referido documento, existe hoje uma “[...] desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis.” Essa desarticulação “[...] reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica.” Como alternativa para solucionar esse problema, afirmamos que: “A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.” (BRASIL, 2001, p. 17).

Lopes (2002a) defende que a orientação para a construção de currículos mais conectados e interligados na educação básica já havia sido feita anteriormente, na I Conferência sobre Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Participaram dessa Conferência delegações de 155 países, entre os quais, o Brasil, e foram estabelecidas diretrizes para a educação no século XXI. Estudiosos das políticas educacionais consideram esta Conferência o grande marco na formulação de reformas governamentais para a educação da maioria dos países.

Considerando-se que as políticas curriculares implementadas especialmente nas duas últimas décadas resultam de um nexo de influências, incluindo-se acordos internacionais (BALL, 2001a, 2001b), julgamos que boa parte das reformas promovidas pelo governo brasileiro seria resultante das influências e interdependências provenientes dessa I Conferência e de acordos realizados com organismos internacionais. Por isso, as mudanças preconizadas na educação brasileira, incluindo-se as da formação de professores para atuação na educação básica, estariam destinadas a cumprir prescrições provenientes desses contextos.

O Relatório Jacques Delors, produzido em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, revela o esforço de seus organizadores em adequar a educação ao processo de sobrevivência e manutenção do capitalismo contemporâneo. Na aceção dos responsáveis pela elaboração do Relatório, “[...] como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo.” (DELORS, 2003, p. 91).

Por isso, interessa a aquisição de uma cultura geral que, “[...] enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, [permita], antes de tudo, comunicar-se.” Essa formação cultural ampla facilitaria não apenas a “[...] abertura a outros campos do conhecimento [...]”, mas também “[...] fecundas sinergias entre as disciplinas [...]”, permitindo ao indivíduo mobilidade no mundo laboral por oportunizar-lhe continuar sempre aprendendo (DELORS, 2003, p. 91-92). Vêm-se sintonizadas aí as relações entre o tratamento articulado de conteúdos/disciplinas e a sua adequação ao mundo produtivo, na perspectiva de construção de uma proposta de currículo integrado.

Na parte introdutória de nosso texto, argumentamos que a proposição de integração curricular esteve historicamente associada ao movimento progressista. Naquele arquétipo, havia preocupação com a fragmentação dos saberes provocada, especialmente, pela vinculação entre educação e industrialização; ainda, com a exclusão e acirramento das desigualdades, pelo academicismo dos saberes difundidos nas escolas e, também, com a visão eficientista que dominava o campo do currículo no início do século XX.

Esses foram alguns dos fatores que levaram muitos educadores a lutar pela democratização da educação e pela superação do modelo curricular tradicional, transmitido nas escolas daquela época. O caminho privilegiado foi a defesa de um currículo no qual os saberes pudessem atender aos interesses das crianças e possibilitar o acesso de todos, indistintamente, à escola.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a organização curricular sugerida tem como princípio fundamental articular a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio numa proposta de educação para o professor, cuja meta é a aprendizagem do aluno da educação básica. O currículo da formação do professor será integrado, porquanto articulado à formação do aluno. Os princípios da integração seguem orientações dadas para os alunos da educação básica.

Três pressupostos consignados no Parecer CNE/CP 009/2002 endossam o ideário de integração propugnado para os cursos de formação de professores. O primeiro deles refere-se ao paradigma curricular que se busca implementar com as reformas promovidas, o de competências como concepção nuclear na orientação do curso; o segundo remete-se à coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor pelo princípio da simetria invertida; por fim, o último elege a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas na formação do professor.

Em relação ao primeiro pressuposto, que tem a pretensão de instituir um novo paradigma curricular, este parte da idéia de que é preciso inverter:

[...] a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto de competências que se quer que o professor constitua no curso. (BRASIL, 2001, p. 51).

A noção de competências, difundida inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) publicados pelo MEC em 1997, torna-se nuclear tanto na orientação do curso de formação de professores como na organização da matriz curricular, constituindo-se “[...] como princípio de integração do conhecimento.” (LOPES, 2002a, p. 150). Ainda que essa forma de organização curricular não exclua as disciplinas, nem, tampouco, o conhecimento escolar, esses ficam submetidos às competências a serem adquiridas.

Tendo em vista que as competências visadas se destinam à preparação do professor para ser profissional do ensino – referente ao domínio dos conteúdos a serem socializados, dos conhecimentos para o desenvolvimento profissional, do conhecimento sobre crianças, jovens e adultos entre outros – e procuram responder a interesses educativos nos demais níveis escolares, concluímos que elas se destinam a atender às exigências de preparação do professor para atuar tecnicamente na educação básica.

Do ponto de vista da concepção de currículo integrado, tomar a noção de competências como nuclear significa dizer que é preciso criar uma dinâmica curricular em torno da formação de determinadas competências consideradas necessárias a certo perfil profissional. Os componentes curriculares precisam, necessariamente, assegurar a constituição de tais competências de modo a promover a integração curricular, portanto serão organizados em torno destas competências.

A mesma observação também é válida para a análise do segundo pressuposto orientador da reforma da formação docente, concernente à visão de situação ou simetria invertida. Consubstanciada na idéia de produção de um currículo integrado, a simetria invertida refere-se às situações de aprendizagem a serem valorizadas na formação do professor.

Nas Diretrizes, defende-se para a formação do professor da educação básica a aprendizagem de saberes significativos, ou seja, daqueles saberes “[...]”

que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências.” (BRASIL, 2001, p. 14). Também, nesse caso, é possível verificar que a delimitação dos saberes está ancorada nas áreas de conhecimento que serão objeto da atuação didática do professor, numa perspectiva que endossa a visão de situação invertida entre a formação do professor e a do aluno da educação básica.

No Parecer CNE/CP 009/2001, a simetria invertida é apresentada como o princípio que possibilitará a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Segundo defendem os reformadores, por este princípio o futuro professor poderá experienciar, como aluno, “[...] as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas.” (BRASIL, 2001, p. 30-31). Para isso, os conhecimentos da educação do professor devem corresponder, analogamente, àqueles da educação básica, ou seja, as experiências de aprendizagem na formação do docente terão correspondência com situações de ensino na atuação didático-pedagógica do professor.

Vemos, então, fortemente articuladas as situações de aprendizagem dos cursos de formação às de exercício profissional. A experiência que o professor terá nos seus cursos de formação será análoga às experiências de aprendizagem que o aluno da educação básica terá. Ainda que no Parecer CNE/CP 009/2001 esteja saliente a idéia de que “Não se trata de infantilizar a educação do professor [...]” (BRASIL, 2001, p. 31), o fato é que, no percurso formativo do futuro professor, o currículo será integrado porque atenderá às demandas da educação básica.

No parecer que apresentou a proposta final de Diretrizes Curriculares Nacionais, a determinação de se tratar de forma articulada os conteúdos que demarcam o percurso formativo do futuro professor tem como pressuposto a idéia de que “[...] a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores.” (BRASIL, 2001, p. 54). Para completar, afirmamos que: “Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.” (BRASIL, 2001, p. 54).

Ainda que não tenhamos espaço neste texto para discutir o conceito de interdisciplinaridade adotado, é preciso destacar que, nas Diretrizes para a formação de professores, não obstante seu caráter contraditório, esse conceito adquire

contornos alinhados à perspectiva de integração que se busca alcançar. Assim, a concepção de interdisciplinaridade acompanhará a concepção de currículo integrado propugnada, remetendo a atividade interdisciplinar às relações entre os conteúdos da preparação do professor e os da educação básica.

Perfeitamente atrelado ao ideário da situação invertida, o terceiro pressuposto orientador elege a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas a serem privilegiadas em cursos de formação de professores da educação básica. Observamos, porém, que os problemas a se tornarem objeto de estudo e que merecem solução por parte do futuro professor referem-se às suas experiências em situações de ensino ou na simulação delas.

Sobre esse aspecto, no Parecer CNE/CP 009/2001, está dito que:

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. (BRASIL, 2001, p. 49).

O excerto é ilustrativo da visão dominante sobre a estratégia didática a ser privilegiada na implementação dos conteúdos curriculares. Não importa construir novos problemas, mas apenas resolver os existentes, cuja demanda ocorre no contexto aplicacionista da atuação profissional.

Com base nesses pressupostos, é possível deslindar alguns caminhos que a concepção de currículo integrado adotada nas Diretrizes Nacionais revela. Trata-se de uma perspectiva de organização dos currículos de formação de professores, cuja intencionalidade parece se distanciar muito das perspectivas originais, que levaram muitos educadores a defender princípios de integração na dinamização dos conhecimentos escolares. Ancorada em recomendações provenientes de campos distintos, na reforma da formação docente, a visão de currículo integrado sugere atualização de idéias que associam a educação à mercantilização.

O resultado da análise em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica nos permite evidenciar que a tônica da concepção curricular integrada na reforma curricular, atinente à preparação universitária do professor, não está em inquirir os conhecimentos conside-

rados válidos a fim de se construir novas alternativas sociais, mas torná-los aplicáveis ao contexto da sua ação imediata. Tampouco há indícios, na concepção de integração defendida, de preocupação com conhecimentos mais abstratos e de viés crítico sobre os processos de formação humana, posto interessar a capacidade de atuação prática do professor.

Os pressupostos que consubstanciam a concepção integrada deixam dúvidas quanto à possibilidade de uma análise mais aprofundada sobre os conhecimentos veiculados pela escola e quanto às suas formas de disseminação, dando mostras de que a concepção de integração propugnada visa, tão-somente, promover o estreitamento entre a preparação do futuro professor e a do aluno da educação básica. Não há espaços para o questionamento sobre os conhecimentos dominantes. O que nos parece mais provável é que essa concepção de integração responde a interesses mercantis, que atribuem à educação um papel fundamental no desenvolvimento de novas mentalidades atreladas ao mundo produtivo.

### 3 CONCLUSÃO

Nas análises que realizamos, observamos a tentativa de se produzir, na formação do professor, uma concepção de currículo em sintonia com as recomendações constantes nos parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica; donde nossa suspeita de que a proposta de integração visa atender às necessidades de formação para a educação básica, e não a de preparação do professor.

Diante dos resultados obtidos, consideramos que, a despeito das propostas reformistas para a formação dos professores da educação básica estarem ancoradas num discurso que apela para uma concepção mais democrática e menos excludente de organização dos currículos escolares, historicamente associada à noção de currículo integrado, seu viés essencialmente funcionalista conduz a preparação do professor a um processo de desqualificação de sua função de profissional responsável pela formação de futuros cidadãos emancipados. Por isso, a concepção de currículo integrado deixa de exercer seu potencial crítico, perdendo sua função de ser estratégia curricular para minimizar desigualdades sociais.

As finalidades desse tipo de integração favorecem unicamente a aquisição de um conhecimento mais homogêneo e global, afinando-se com recomendações de organismos internacionais interessados na perpetuação das formas existentes de acumulação produtiva. A implicação mais imediata para a profissionalidade

do educador é a conseqüente perda de sua capacidade de abstração sobre o entorno político-social e de produção de alternativas realmente transformadoras do modelo de sociedade vigente.

A aceitação irrefletida da concepção de currículo integrado nos cursos de formação de professores pode reproduzir visões conservadoras de disseminação dos conhecimentos escolares, não contribuindo para a constituição de uma profissionalidade que ultrapasse os limites da inserção do educador ao contexto social dado.

O desafio que se coloca, no campo da prática pedagógica, é de que os educadores possam se valer da existência de zonas de escape, proporcionadas pelas ambigüidades e contradições que as políticas educacionais contemporâneas têm relevado para produzir propostas curriculares contra-hegemônicas. Para isso, há que se perspectivar, no interior das instituições universitárias, processos de re-contextualização por meio da ressignificação dos princípios curriculares instituídos oficialmente em favor de uma profissionalidade que supere os limites da racionalidade instrumental-tecnicista.

### ***The integrated curricular conception on the reform of teachers' formation from basic education***

#### ***Abstract***

*The objective of this text is to analyse the conception of integrated curriculum on the reform of teachers' formation from basic education. The subject of this study is the National Curricular Guidelines for these courses. We argue that the proposals integrated curriculum had been historically associated to the critical curricular theories. At the National Curricular Guidelines for the teachers' formation from basic education, the conception of integration is directed to the process of the capitalism survival. This point of view does not favor the critical reflections. It merely produces the acquirement of a smoother and practical professors' knowledge. In this case, the integrated curriculum attaches itself on the "social efficiency's theory", producing an instrumental and technical professionalization.*

*Keywords: National Curricular Guidelines. Reform teachers' formation from basic education. Integrated curriculum.*

## Notas explicativas

<sup>1</sup> O *trivium* compreendia o estudo de conhecimentos considerados mais elementares, relacionados à linguagem, e estava subdividido em: gramática, lógica e retórica. O *quadrivium*, por sua vez, era tido como mais avançado e contemplava estudos com os números, subdividindo-se em: aritmética, geometria, astronomia e música.

<sup>2</sup> O termo é tomado emprestado de Bernstein (1996). Para o autor, a recontextualização constitui uma prática de transferência de textos de um campo para outro. Ao ser recontextualizado, o texto sofre, primeiro, uma descontextualização e, em seguida, uma relocação a fim de se adaptar ao novo contexto. Constitui um texto qualquer representação pedagógica que expressa as relações sociais.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia**. Portugal: Edições 70, Ltda, 1971.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001a.

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 121-137.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001a. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

DELORS, J. **Educação** – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HIRST, P. H.; PETERS, R. S. **A lógica da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

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

\_\_\_\_\_. **Organização do conhecimento escolar**: analisando a disciplinaridade e a integração. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 147-163.

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

\_\_\_\_\_. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002b.

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

MOORE, Rob; YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação básica: em busca de uma ressignificação. In: CANE, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

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

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 229-240.

