

CURRÍCULO:

POLÍTICAS E PRÁTICAS

Os textos incluídos nesta coletânea discutem recentes políticas e práticas de currículo. Tanto criticam propostas associadas ao projeto neoliberal quanto sugerem e analisam alternativas que caminhem na contramão desse projeto.

Seus autores comungam do ponto de vista de que outras perspectivas e saídas são imprescindíveis. Acreditando na possibilidade de promovê-las, enfatizam a necessidade de paulatim promovê-las, enfatizam a necessidade de paulatim promovê-las com a construção de uma ordem social mais solidária e democrática. A intenção é reverter a lógica econômica vigente, orientada por valores como eficiência, eficácia e produtividade, e subordiná-la à lógica social.

Tendo o *currículo* como foco central das discussões, este livro estimula a crítica e a busca de alternativas. Alimenta a esperança em novos rumos e novos sentidos para o trabalho com currículo nas secretarias de educação, nas escolas e nos cursos e programas de formação de professores.

3ª Ed.



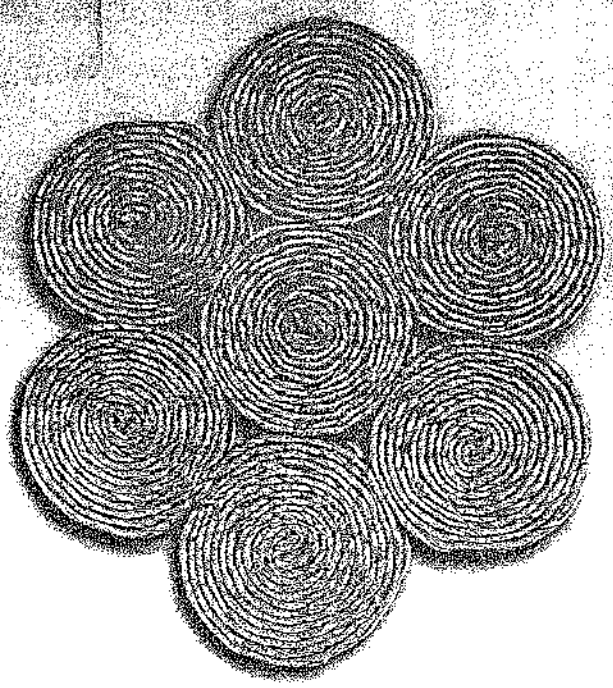
PAPIRUS EDITORA

Antonio Paulo Barbosa Moreira (Org.)
Alice Ribeiro Casimiro Lopes • Ana Maria Vitela Cavalcini
Luiz Travenço • Elizabeth Fernandes de Macedo • Miguel G. Arroyo
Paula Steijn • Sonia Kramer • Vera Maria Candau

CURRÍCULO:

POLÍTICAS E PRÁTICAS

3ª Edição



PAPIRUS EDITORA

Celya Fernanda Coracema
Foto: Fernando Costa
Clausenique Monica Saad Marins
Revisão: Karla Lirio A. Mante

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Camara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Curriculo : Politicas e praticas / Antonio Flavio Barbosa Moreira (org.). - Campinas, SP : Papirus, 1978. - 104 pag. :
Magistério : Formação e Trabalho Pedagógico

Varios autores
Bibliografia
ISBN 85-306-0519-7

1. Currículos -- Aspectos sociais. 2. Currículos -- Avaliação.
3. Currículos -- Planejamento. I. Moreira, Antonio Flavio Barbosa.
sa, 1945. II. Série

99-0486

CDD-375

Índices para catálogo sistemático.

1. Currículos. Educação. 375

375
M83C

3ª Edição
2001

Tambo No 1782

DIREITOS RESERVADOS PARA A LINGUA PORTUGUESA
EMIR Comanchia Lueda e Editora Ltda. - Rua ...
Telefones: (19) 3272-6500 e 3272-4531 - Fax: (19) 3272-7578
Caixa Postal 736 - CEP 13001-971 - Campinas, SP - Brasil.
E-mail: editoria@papirus.com.br - www.papirus.com.br

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora e Editora ABCD

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. FAZ SENTIDO AINDA O CONCEITO DE TRANSPERÊNCIA EDUCACIONAL?	11
Antonio Flavio Barbosa Moreira Elizabeth Fernandes de Macedo	
2. REFORMAS EDUCACIONAIS HOJE NA AMÉRICA LATINA	29
Vera Maria Candau	
3. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A FALÁCIA DE SEUS TEMAS TRANSVERSAIS	43
Elizabeth Fernandes de Macedo	
4. PLURALISMO CULTURAL EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO NACIONAL	59
Alice Ribeiro Casimiro Lopes	
5. MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	81
Antonio Flavio Barbosa Moreira	

- GENTILI, P. (1996). "Neoliberalismo e educação: Manual do usuário". In: SILVA, C.T. e GENTILI, P. *Escola S.A.* Brasília: CNTE.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- POPKIEWITZ, T.S. (1997). *Reforma educacional: Una política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PUIGRÓS, A. (1997). *La otra reforma*. Buenos Aires: Catena.
- TORRES, R.M. (1996). "Melhorar a qualidade da educação básica". As estratégias do Banco Mundial". In: TOMASSI, L. de; WARDE, M. e HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: A FALÁCIA DE SEUS TEMAS TRANSVERSAIS

Elizabeth Fernandes de Macedo

Retomando um velho problema?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC como guia curricular para o ensino fundamental brasileiro, trouxeram à discussão a ideia de temas transversais. Embora não se trate propriamente de uma novidade, as comunidades escolares entraram em clima de perplexidade, tendo surgido aqui e ali inúmeras dúvidas sobre o que seriam os tais temas transversais, sobre como seria possível trabalhá-los, sobre a diferença entre temas transversais, interdisciplinaridade e trabalho por projetos. O documento do MEC pouco ajudou na elucidação dessas questões. Ao mesmo tempo em que é excessivamente diretivo nos volumes dedicados às disciplinas clássicas, deixa inúmeras lacunas ao tratar dos temas transversais.

Os PCN nos põem de novo diante de um problema antigo na área do curricular: as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões

postas pela realidade vivida pelos alunos. Segundo o documento, os fundamentos básicos da educação escolar devem estar relacionados à constituição de um Estado democrático definido como "uma forma de socialidade que penetra em todos os espaços sociais" (Brasil 1997a, p. 19). Nesse sentido, a noção de democracia amplia o conceito de cidadania para o de cidadania ativa, que "tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando da gestão pública" (*ibidem*, p. 20).

O compromisso com a formação do cidadão ativo faz com que a escolarização assuma alguns princípios básicos, elencados pelos PCN: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade na vida social. A escola precisa, segundo o documento, preocupar-se em tratar tanto valores quanto conhecimentos que "permittedem desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva" (*ibidem*, p. 23).

Definidas as responsabilidades da escola, reaparecem velhas questões: São as disciplinas escolares clássicas incapazes de desenvolver tais capacidades necessárias para a participação social efetiva? Na literatura pedagógica, foi sempre uma constante a preocupação de trazer a realidade para dentro da escola. Essa preocupação gerou inúmeras respostas, mas ainda nos deixa a questão sem solução. Em qualquer escola de ensino fundamental, pode-se ouvir pelos corredores, e mesmo nas salas de aula, alunos questionando a utilidade dos conhecimentos que aprendem na escola. Será isso uma demonstração da dificuldade da atual estruturação disciplinar do currículo para lidar com os problemas postos pela realidade? Alguns defendem que sim, outros negam de forma veemente, outros ainda buscam alternativas.

Os PCN assumem uma postura aparentemente alternativa. Baseado em autores conteudistas, o documento aponta a importância das disciplinas para que os alunos dominem o saber socialmente acumulado pela sociedade. Por outro lado, "há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas" (*ibidem*, p. 23). Poderíamos, então, perguntar: se o saber socialmente acumulado não dá conta de entender a realidade e seus problemas mais urgentes, por que ele é tão importante e central na escola? Por que deveria ser mantido nessa posição de centralidade? Os PCN não nos respondem, apenas nos apresentam mais um conjunto de temas que deveria ser tratado pela escola. "ocupando o mesmo lugar de importância" (*ibidem*, p. 23) das disciplinas clássicas, mas sem se configurar em disciplinas.

Essa resposta também nos é familiar. Inúmeras tentativas vêm sendo feitas ao longo dos anos para integrar, de formas diversas, as diferentes disci-

plinas escolares clássicas com a suposição de que essa integração permitiria uma melhor apreensão da realidade. Os PCN propõem que a integração se faça por temas transversais, que passariam o conjunto das disciplinas. Assim, a ética, um dos temas propostos, seria tratada, tanto em português quanto em matemática, sempre que o conteúdo trabalhado nessas disciplinas permitisse. Item para meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. O documento assume, ainda, que determinados temas transversais têm mais afinidade com certas disciplinas e, por isso, devem ser mais explorados por elas. Além da pergunta mais óbvia, que os PCN deixam sem resposta, sobre o como integrar os temas Transversais com as diferentes disciplinas, restam-nos ainda outras dúvidas: como fazer para que temas transversais e disciplinas ocupem o "mesmo lugar de importância" no currículo se a lógica que preside a estruturação curricular continuará sendo a estabelecida pelas diferentes disciplinas? Ou ainda: que sentido fazem as disciplinas se os temas cindentes da vida em sociedade são tratados como temas transversais?

Obviamente, não pretendemos neste texto responder a todas essas questões, mas tentaremos refletir sobre elas, buscando entender por que as formulamos ao ler o documento do MEC. Defendemos que esse entendimento pode nos ser útil para o encaminhamento de algumas respostas e para a construção de outras perguntas.

O núcleo central da argumentação do MEC fundamenta-se na incapacidade da educação escolar de lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo, para a qual o currículo é a constituição de espaços não disciplinares chamados temas transversais. Para entender essa proposta do MEC, julgamos ser fundamental problematizar algumas questões: a ideia de currículo disciplinar, sua suposta incapacidade de dar conta da realidade pluridimensional, a necessidade de criação de mecanismos integradores das diferentes disciplinas ou a própria superação desse tipo de estruturação curricular.

As disciplinas não dão conta da realidade

Grande parte dos estudos que hoje questionam a fronteira disciplinar das ciências assume, como argumento central, que a disciplinarização do mundo é o reflexo, no campo do conhecimento, do modo de produção capitalista. A divisão do trabalho industrial corresponderia a divisão do conhecimento em compartimentos estanques: o processo de produção favorecido pela industrial-

zação exigiria uma maior especialização, que pudesse atender à nova divisão material do trabalho. Com essa argumentação, defende-se que, com o processo de globalização econômica e com as novas formas de produção, substituindo as linhas por ilhas de produção, o mundo estaria exigindo uma nova configuração do conhecimento. Toma-se, então, fundamental que também o conhecimento se globalize, passe a integrar diferentes campos, sob o risco de se tornar inútil.

Costuramos de matizar o quadro acima traçado para discordar da conclusão óbvia de que devemos abandonar a compreensão disciplinar da realidade em razão da globalização do mundo. A realidade sempre foi entendida como algo complexo e sua apropriação por intermédio de diferentes disciplinas constituiu um mecanicismo analítico. Claro está que tal mecanicismo reflete e engendra formas de poder e controle, não sendo uma ferramenta neutra de apreensão da realidade.

A cultura, ao longo dos séculos, foi-se diferenciando progressivamente e assim as técnicas, os saberes e as linguagens que a comunicavam foram aos poucos se especializando e se fechando em núcleos específicos. O processo de divisão do conhecimento é um processo no qual diferentes âmbitos de saber vão-se destacando e configurando em especialidades. Algumas dessas especialidades vão constituir disciplinas científicas, ficando outras no espaço destinado à não-ciência. O que será aceito como disciplina relaciona-se, assim, aos limites impostos à própria definição do que é ciência. A disciplinarização do conhecimento corresponde, portanto, a um processo de seleção de dados considerados significativos e de rejeição de outros tidos como não pertinentes, agrupando-se de forma coerente um conjunto de objetos de estudo sob a rubrica de uma disciplina. Trata-se de um processo histórico que se realiza nos limites de determinados paradigmas.

A hegemonia do pensamento positivista definiu no século XIX os limites entre ciência e senso comum e constituiu o chão sobre o qual se edificou o conceito de disciplina com o qual operamos na modernidade. Para que um corpo de conhecimentos pudesse ser chamado de disciplina, deveria preencher um conjunto de requisitos que envolvia três tipos de elementos (Bousof citado por Santomé 1998): "1) objetos observáveis e/ou formalizados, ambos manipulados por meio de métodos e procedimentos; 2) fenômenos que são a materialização da interação entre esses objetos; 3) leis que dêem conta dos fenômenos e permitam prever sua operação" (p. 56).

Tais elementos estão na base não apenas do conceito de disciplina, mas do conhecimento científico segundo o ideário positivista. Nesse sentido, argumentamos que discutir os limites do saber disciplinar envolve, em realidade, questionar o estatuto de cientificidade do conhecimento positivo. Defendemos

que as dificuldades enfrentadas pelo saber disciplinar na compreensão do mundo são, na verdade, dificuldades postas à concepção positivista de conhecimento. Portanto, entendemos que a superação fundamental não é a da matriz disciplinar, e sim, a do paradigma positivista.

A valorização extrema da definição clara dos problemas a serem estudados, a preocupação com a precisão da delimitação dos objetivos e a imposição de determinadas metodologias de pesquisa como as áreas científicas favoreceram a especialização do conhecimento. Com isso, foi sendo criado um número cada vez maior de disciplinas científicas, com seus objetos, seus métodos e suas técnicas, propondo-se a analisar a realidade de forma mais precisa. O custo dessa maior precisão do conhecimento produzido pelo positivismo era a perda de sua relevância. A realidade era de tal forma comparatimentalizada para que se pudesse construir um conhecimento científico sobre ela que o conhecimento produzido acabava por se fazer inútil. A pouca importância conferida pelo positivismo às dimensões ética e sociopolítica associadas ao desenvolvimento do conhecimento científico estabelecia o quadro facilitador para a superespecialização disciplinar (Adorno e Horkheimer 1983).

Se a lógica interna do próprio positivismo contribuiu para a disciplinarização cada vez mais acentuada do conhecimento com a criação de inúmeras subespecialidades, o processo social de manutenção dessas disciplinas não pode ser desvalorizado. Disciplinas científicas não representam apenas campos do saber definidos por pressupostos epistemológicos. São espaços de poder instituídos, nos quais diferentes atores sociais buscam construir sua hegemonia. Wallerstein (1990) define politicamente as disciplinas como "organizações com limites, estruturas e pessoal para defender seus interesses coletivos e garantir sua reprodução" (p. 400). A territorialização do conhecimento é, portanto, uma forma de poder, na qual diferentes especialistas delimitam rituais de iniciação para que o "estrangeiro" possa participar de suas áreas. Esses rituais envolvem o domínio não apenas do conhecimento, mas de uma linguagem que diferencia o especialista dos não-iniciados. Essa linguagem se torna cada vez mais específica, de modo a continuar atuando como instrumento de diferenciação. Tanto as associações de classe quanto a própria universidade têm uma atuação decisiva nessa política.

O mundo atual vem mostrando cada dia mais a impropriedade da extrema especialização para a análise dos problemas científicos e sociais. Disciplinas científicas tradicionais tornam-se incapazes de atuar isoladamente, levando à criação de novas especialidades híbridas, menos restritas. Ao mesmo tempo, as fronteiras entre as ciências naturais e sociais e entre conhecimento científico e

senso comum vêm sendo constantemente questionadas. As promessas não cumpridas do iluminismo positivista alimentam as críticas, que passam a buscar redefinir o conceito de conhecimento.

Santos (1989), ao criticar a concepção positivista de conhecimento, contrapõe ao ideário da modernidade a necessidade de uma dupla ruptura epistemológica, ou seja, de uma ruptura com a ruptura moderna entre conhecimento científico e senso comum. O autor advoga a favor de uma concepção pragmática de ciência baseada na transformação do conhecimento científico em senso comum, transformação essa que permitirá a própria transformação do senso comum. Em última instância, Santos estabelece que, mais do que proibirmos a validade do conhecimento, a ciência hoje precisa questionar o sentido do conhecimento no mundo contemporâneo.

Para Santos, a justificativa da prática científica se estabelece pelas consequências que é capaz de produzir tanto na sociedade quanto na comunidade científica. Trata-se de uma concepção exteriorizante da ciência, em que a verdade é "o efeito de convencimento dos vários discursos de verdade em presença e em conflito" (p. 149). Nela, o saber científico associa-se a outros saberes, propiciando a ruptura com a ruptura entre ciência e senso comum. Na visão de Santos, essa dupla ruptura epistemológica é a estratégia da transição paradigmática entre a modernidade e a pós-modernidade. Em outras palavras, o autor afirma:

Na presente fase de transição, não se pode prescindir de um conhecimento científico autônomo, mas é cada vez menos sustentável que essa forma de conhecimento prescinda, por sua vez, da sua sujeição ao senso de outros saberes e de outras comunidades de saber com vistas à construção de uma *phenomena*, uma sabedoria de vida. (p. 149)

A concepção de ciência defendida por Santos, em contraposição ao paradigma positivista, repousa sobre a idéia de que a separação entre verdade epistemológica e verdade sociológica é insustentável. Assim, na medida em que a pós-modernidade assume um conceito pragmático de ciência, cada disciplina científica passa a buscar compreender e transformar o mundo, assim como dissolver as fronteiras entre o saber científico e o senso comum. A disciplina não deixará de ser, então, um empenho ao compromisso da ciência com o mundo cotidiano.

As disciplinas entram no currículo

À disciplinarização do conhecimento corresponde a construção de uma escola também disciplinar, mas a forma como são concebidas e construídas as disciplinas escolares tem especificidades que precisam ser pensadas. Os estudos em história das disciplinas escolares vêm mostrando que essas disciplinas não são, em todos os casos, o reflexo, na escola, de campos do saber legitimados em outras instâncias da sociedade.

Existem casos de disciplinas escolares que, ao surgir, colaboram para a constituição de um campo, exigindo que a universidade crie especialidades até então inexistentes. Essas especialidades acabam por gerar uma nova compatimentalização do conhecimento científico, com a formação de um corpo de profissionais, de associações de classe, com o estabelecimento de um discurso próprio e de linhas demarcatórias entre si e as demais.

Por outro lado, nem todos os campos de saber em que se subdivide o conhecimento científico têm lugar nos currículos escolares, mesmo nos currículos de cursos profissionais. Com o surgimento de novas doenças, por exemplo, a medicina cria espaços profissionais especializados; no entanto, a alteração dos currículos de formação dos médicos não acompanhava imediatamente a criação da nova especialidade.

Os currículos escolares do ensino fundamental são constituídos de um conjunto de disciplinas, sendo alguns campos do saber representados e outros não. Quais os critérios para que existam disciplinas ligadas ao conhecimento matemático, às ciências naturais, ao estudo da língua, à geografia e à história? Por que o privilégio dessas áreas do conhecimento em detrimento das ciências sociais, da filosofia, da geologia, por exemplo? Os critérios para a seleção dos campos do saber representados no currículo escolar não são científicos. Poder-se-ia argumentar sobre a obviedade da importância do conhecimento matemático e científico, assim como da língua materna. Se voltarmos, porém, aos anos 30, veremos que essa obviedade é uma construção histórica. A luta dos pioneiros da educação nova para criar espaços curriculares para as ciências naturais e para maximizar o ensino da matemática mostra o quanto se modificam os nossos currículos ao longo dos anos. Quais os critérios dessas mudanças?

Goodson (1993) vem dedicando-se a sistematizar o conhecimento obtido em estudos que identificam a gênese das disciplinas escolares e a sua entrada e legitimação nos currículos. Seus trabalhos detêm hipóteses experimentais com as quais têm sido realizados estudos no campo da história das disciplinas escolares.

A primeira diz respeito ao caráter não monofônico das disciplinas escolares. Elas são, ao contrário, amalgamas cambiantes de subgrupos e tradições. Com essa hipótese, Goodson está apontando para o caráter histórico da seleção de disciplinas que compõem o currículo, um currículo entendido como construção, mais ou menos coletiva, de um grupo de atores sociais que nele joga as suas crenças, as suas convicções e o seu trabalho.

A segunda hipótese vem complementar essa primeira, apontando alguns determinantes que precisam ser considerados ao estudar a consolidação das disciplinas no currículo escolar: a interpretação dos debates curriculares relativos às disciplinas curriculares precisa considerar as lutas por espaço, *status* e recursos.

Goodson está argumentando que a gênese e a permanência de uma disciplina no currículo são um processo de seleção e de organização do conhecimento escolar para o qual convergem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, rituais, interesses de hegemonia e de controle, conflitos culturais e questões pessoais.

A terceira hipótese trabalhada pelo autor destaca uma certa regularidade acerca da criação e da consolidação das disciplinas no currículo escolar e se relaciona diretamente à idêia de utilidade do conhecimento escolar para a vida cotidiana dos alunos. Estudando disciplinas como a geografia, a biologia, os estudos rurais, Goodson observou que a consolidação de uma disciplina no currículo tende a envolver a passagem de uma orientação inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica. Ou seja, ao ser criada, uma disciplina escolar busca resolver um problema imediato relacionado ao mundo cotidiano dos alunos. No entanto, para conseguir manter-se no currículo, precisa legitimar-se como área de saber científico, transformando-se em uma disciplina formal e distante da vida prática.

Essa conclusão é extremamente útil para a argumentação central desse artigo, uma vez que aponta para a relação entre a utilidade prática do conhecimento escolar, com sua capacidade de resolver problemas do dia-a-dia dos alunos, e a organização disciplinar do currículo. Segundo os estudos históricos sistematizados por Goodson, a maioria das disciplinas escolares estabeleceu-se no currículo não por constituir áreas científicas importantes na sociedade, mas por se mostrar capaz de lidar com os problemas cotidianos da vida em sociedade. Na Alemanha do pós-guerra, era fundamental a criação dos limites geográficos da nação, passando a ser justificada a criação de um espaço curricular destinado ao seu estudo: a disciplina geografia. Da mesma forma, há de justificaríamos o surgimento de espaços para o estudo do meio ambiente, das doenças sexualmente transmissíveis, das regras de trânsito. Ao mesmo tempo em que a entrada

de uma disciplina no currículo associa-se à utilidade prática imediata, sua manutenção depende da formalização do campo de estudos. Goodson mostra que algumas disciplinas escolares que não se relacionam a áreas academicamente estabelecidas passam a ser as responsáveis pela criação dessas áreas e, portanto, pela formalização do conhecimento no campo. Foi esse o caso da geografia que, uma vez introduzida como disciplina escolar, fez surgir uma especialidade acadêmica. Nos casos em que não ocorre a formalização da disciplina criada com finalidades utilitárias, ela acaba por deixar de existir no currículo ou passa a ser relegada ao currículo dos cursos de menor *status* social.

As conclusões de Goodson mostram que tanto a criação de disciplinas escolares quanto sua manutenção no currículo repousam em tradições de valorização de determinados campos de conhecimento escolar, relacionados à origem social e ao destino ocupacional da clientela: as classes média e alta são preparadas academicamente para a vida profissional,¹ ao passo que a escola destinada às classes baixas ministra um ensino vocacional ou ocupacional, frequentemente mais utilitário. Essa separação cria um movimento de valorização social dos conhecimentos necessários à preparação para a vida acadêmica ou profissional, em detrimento do saber utilitário, mais relacionado a ocupações não profissionais, nas quais trabalha a grande maioria das pessoas.

A tradição acadêmica conta com dois mecanismos de manutenção: de um lado, o componente ideológico presente no senso comum, de outro, os exames nacionais² que desprestígiam o conhecimento utilitário. Esse movimento rumo a um conhecimento menos relacionado ao mundo prático é, no entanto, contraditório. Em face das influências econômicas e industriais, a pressão por currículos utilitários permanece, historicamente, muito forte, a despeito de seu *status* social inferior. Esse movimento faz com que o caráter utilitário dos currículos seja fortemente precorrido, contudo, sua aplicação acaba ficando restrita às classes sociais menos favorecidas. No Brasil, a profissionalização proposta pela Lei 5.692/71 é um exemplo flagrante dessa realidade. Nela, a idêia de utilidade foi apresentada como ponto fundamental da política educacional do Estado, mas não chegou a presidir a formação das elites.

Os estudos históricos de Goodson sugerem alguns pontos de reflexão. Primeiramente, chamam a atenção para o fato de que as disciplinas escolares não são mero reflexo das disciplinas científicas. Se algumas disciplinas escola-

1. Refere-me aos a profissão como "atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinação prévia" (Azeiteiro 1995), diferenciando de ocupação, para a qual assume o sentido de ofício.

2. Vários países contam com a existência de exames nacionais que venham a concluir o determinado ciclo de estudos. No Brasil, essa certificação é, em larga medida, operada pelos exames vestibulares.

res têm uma relação direta com campos de saber historicamente estabelecidos, outras são criadas em razão de fatores diversos. Essa constatação estabelece um conceito de disciplina escolar que não tem contrapartida necessária no conceito de disciplina. Dessa forma, os mais diversos temas podem agrupar-se como disciplinas escolares, sem que precisem partilhar critérios definidores de uma disciplina científica. Esse procedimento efetivamente tem sido realizado em inúmeros currículos de cursos superiores, especialmente nas áreas de humanas e nos núcleos profissionais dos diferentes cursos, em que conteúdos são reunidos na rubrica de uma disciplina sem que haja relação direta com disciplinas científicas estabelecidas.

Da constatação de que não existe correspondência imediata entre disciplinas científicas e escolares deriva um segundo argumento fundamental: o critério utilidade é um dos mais potentes na criação de disciplinas escolares, embora não tenha a mesma força quando se trata de manter a disciplina dentro do currículo. O processo de expulsão de disciplinas não formalizadas do currículo tende a transferi-las para currículos aplicados apenas a grupos socioeconomicamente menos favorecidos.

Observamos que a idéia de utilidade do conhecimento, embora proclamada como fundamental nos discursos sobre a escolarização, tende a não se transformar em realidade. Consideramos que isso não ocorre por acaso, por incompetência ou pelas amarras das disciplinas, mas porque o conhecimento formal dissociado da prática constitui um poderoso elemento de diferenciação social.

Fugindo da disciplina: Tentativas frustradas

Ao mesmo tempo em que a organização disciplinar do conhecimento escolar tem sido facilmente aceita pela escola ocidental moderna, são inúmeras as contestações ao caráter fragmentário dos currículos disciplinares. As críticas à estruturação disciplinar dos currículos centram-se em aspectos ligados ao interesse dos alunos, assim como nos limites do próprio conceito de conhecimento.

Argumenta-se que a divisão disciplinar do conhecimento escolar é a responsável pela pouca relevância que parece ter aquilo que é ensinado em nossas escolas. A disciplinarização define as questões que podem ser apresentadas e equacionadas pela escola, confinando-as dentro de limites que as tornam pouco representativas. Dessa forma, o conhecimento escolar torna-se incapaz de ajustar-se às questões práticas e vitais para a sociedade de hoje, tais como

meio ambiente, ética, educação sexual. Associada a essa alienação em relação à sociedade, a disciplinarização define um certo padrão de escolarização, uma organização inflexível que dificulta a realização de outras atividades que não as aulas tradicionais. Essas aulas se sucedem umas após as outras sem nenhuma associação, dificultando a aprendizagem, na medida em que os alunos são confrontados com diferentes sistemas teóricos e obrigados a transitar entre eles em um curto espaço de tempo: da aula de geografia à de matemática, passando pelas ciências naturais e pela língua pátria em um espaço de cinco horas. Em todas elas, as experiências prévias dos alunos são desvalorizadas em favor de uma lógica formalmente estabelecida por e para cada campo do saber.

Essas críticas não são novas e sua superação vem constituindo um dos mais fortes desígnios da pedagogia. Ao longo dos anos, inúmeras tentativas de articulação dos conhecimentos tratados pelas diferentes disciplinas escolares têm sido realizadas, segundo os mais diversos referenciais e recebendo nomes variados. Essas tentativas vão desde o simples empilhamento, por uma disciplina, de instrumentos analíticos ou de modelos teóricos de outro campo do saber até as experiências que buscam superar os limites estabelecidos pelas fronteiras disciplinares.

Um dos modelos mais simples de integração disciplinar assenta-se na visão de que os problemas da realidade ultrapassam os limites de uma especialidade. Dessa visão, decorrem modelos de articulação restritiva das disciplinas escolares, definidos por Prager (1979) como multidisciplinaridade. Nela, um mesmo tema é tratado por diferentes disciplinas, em um planejamento integrado. Nesse processo, continua-se respeitando a lógica disciplinar dos diferentes campos do saber, apenas selecionando-se um tema de interesse social que possa ser tratado por um conjunto de disciplinas como tema fundamental. Um aspecto difícil de equacionar nesse tipo de experiência é a tendência à valorização de determinados campos do saber, frequentemente aqueles de maior prestígio social. Dessa forma, a integração é prejudicada pelo domínio de uma ou duas disciplinas que passam a subjugar as demais a sua lógica de argumentação.

Outros processos de integração se realizam não por um tema externo, mas pelas próprias interseções entre diferentes campos do saber. Por exemplo, a física e a biologia, a física e a química, a geografia e a física, a história e a geografia, a psicologia e a pedagogia partilham espaços comuns que precisam ser tratados em conjunto. Dessas integrações acabam surgindo novas disciplinas acadêmicas na área de interseção entre duas especialidades. Esse processo tem sido cada dia mais comum, com o surgimento de novas especialidades *interdisciplinares*. Nesse caso, a integração é feita pelas próprias disciplinas originais, normalmente pelo compartilhamento de um mesmo objeto de estudo, criando

uma nova disciplina que mescla teorias e métodos originários das disciplinas-mãe. Essa integração foi denominada por Piaget (1979) de interdisciplinaridade, e define um processo em que se efetiva uma verdadeira intercomunicação disciplinar. Não se ultrapassa, no entanto, o modelo disciplinar, uma vez que as *interações* criadas apresentam-se como novas disciplinas, estabelecendo-se como tal.

Nos modelos até aqui apresentados, a articulação pressupõe a organização disciplinar do conhecimento escolar. Alguns propostos atuaram de forma mais radical no sentido de propor a abolição da estruturação curricular via disciplinas. A experiência mais consequente nesse sentido, idealizada por Kilpatrick (1918) com base na filosofia de Dewey (1933), ficou conhecida como método de projetos. Ao longo dos anos, a idéia original de Kilpatrick foi sendo abandonada em sua forma pura, mas inúmeras adaptações surgiram e alguns de seus princípios permanecem presentes ainda hoje. Os próprios PCN apontam para o potencial do ensino por projetos no tratamento dos temas transversais.

Para Kilpatrick, o método de projeto era, além de um método de trabalho didático, uma teoria de desenvolvimento curricular completa, na medida em que o currículo se constituía em uma série de projetos. Os projetos eram definidos como atividades potentes realizadas em um ambiente social. A diferença fundamental entre um projeto e qualquer outra atividade encontrava-se no propósito da criança de resolver o problema planejado. Assim, a proposta era organizar o currículo por meio de projetos que problematizariam temáticas candentes da sociedade que tivessem interesse para o grupo. Uma vez problematizada uma situação, os alunos buscariam analisá-la, utilizando os conhecimentos de diferentes campos do saber. A proposta de Kilpatrick diferencia-se da articulação multidisciplinar do currículo, porque a lógica que preside o aprendizado no método de projetos não tem relação necessária com a linearidade dos diferentes campos do saber. Dissolvem-se os princípios de linearidade do conhecimento, ou seja, desfaz-se a idéia de pré-requisitos, devendo cada disciplina contribuir apenas com o necessário para o equacionamento do problema proposto.

A utilização do modelo de Kilpatrick foi bastante significativa, especialmente em áreas que envolvem atividades de laboratório. As críticas ao modelo são, em sua maioria, oriundas da rejeição do autor às disciplinas. Nesse aspecto, seu trabalho se afasta até mesmo do pensamento de Dewey, para quem o currículo devia fundamentar-se na experiência da criança, culminando em disciplinas organizadas. Os críticos apontam para a natureza fragmentada de um currículo organizado por projetos e para o perigo de que conclusões gerais tiradas de um projeto sejam incorretamente generalizadas por falta de uma visão mais sintética do conhecimento.

Atual, que são os temas transversais?

Os temas transversais propostos pelo MEC apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social. A forma de articulação não está bem definida, o que nos leva a imaginar que dificilmente se efetivará no currículo vivo das diferentes escolas do país.

A base de estruturação do guia curricular do MEC é a disciplina, não a disciplina científica, mas a disciplina escolar: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Tomando por base a idéia de que as disciplinas escolares não são mero reflexo de áreas de saber definidas pelo conhecimento científico, a primeira pergunta que precisamos fazer é: que critérios presidiram a definição dessas disciplinas? O documento do MEC não apresenta tais critérios, ou melhor, não encontra motivos para apresentá-los, apenas define a importância das disciplinas na "construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos" (Brasil 1997b, p. 41). A não explicitação dos critérios de seleção das disciplinas aponta uma possível resposta para nossa questão. As disciplinas escolhidas são entendidas pelo documento como naturais, tradicionais e, por isso, não há necessidade de que sejam explicitados critérios de seleção.

Essa resposta nos remete a uma outra questão: como são tratadas essas disciplinas tradicionais? Em cada volume dos PCN, a "orientação técnica da prática pedagógica" (*ibidem*) nas diferentes áreas é precedida de uma introdução em que, entre outros aspectos, são descritos os problemas específicos dessas áreas. A disciplina escolar matemática apresenta, em sua evolução histórica, uma problemática específica, assim como a língua portuguesa, as ciências naturais, a história, a geografia, as artes e a educação física. Trata-se de disciplinas isoladas com especificidades próprias que não são articuladas no documento, a não ser naquilo em que naturalmente se articulam:

Ao trabalhar conteúdos de ciências naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de língua portuguesa, à de matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. (Brasil 1997b, p. 44)

Parece-nos incontestável a opção dos PCN por uma abordagem disciplinar do conhecimento escolar. Essa é sua estrutura fundamental, o eixo em torno

do qual se desenvolve o desenho curricular. Esse núcleo é, então, atravessado pelos temas transversais. Esses temas não são disciplinas, eles devem passar por todas as disciplinas em razão de sua importância social. Os PCN estão propondo a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução de temas transversais de relevância social. A despeito dessa relevância, os temas transversais serão introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir.

Nesse ponto, emerge uma questão fundamental: para que os temas transversais funcionassem como eixo integrador das diferentes áreas do currículo e deste com a realidade social seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais. Ou seja, a seleção e a organização do conhecimento em cada área deveria ter por fundamento os temas transversais, defendidos pelo próprio documento como tendo uma importância negativa na formação dos jovens. No entanto, os documentos das áreas buscam os critérios de seleção e organização de seus conteúdos nas próprias áreas, em uma suposta lógica interna das disciplinas. Os temas transversais devem ser posteriormente encaixados nos espaços curriculares disciplinares em que se adaptam. Parte desse encaixe é apresentada pelo documento, a outra parte é deixada para o professor.

O que estamos argumentando é que os PCN não embutem, em sua lógica, a centralidade que afirmam ter os temas transversais. Reconhecemos nossa questão inicial: se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir "transversalmente" as diferentes áreas do conhecimento?

Não é possível responder a essas questões, mas julgamos fundamental problematizá-las. Dois pontos emergem desses questionamentos: o primeiro diz respeito ao caráter multidisciplinar da maioria dos temas transversais; o segundo aponta para o caráter seletivo dos currículos escolares.

Ao justificar a necessidade da abordagem transversal de algumas temáticas, os PCN definem que é fundamental "contemplar as temáticas sociais em sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área" (*Ibidem*, p. 42). A idéia de restrição supostamente imposta à abordagem de uma temática social por uma área disciplinar não é específica da discussão curricular. Suscitamos que tal idéia se assenta em um conceito restritivo de ciência. Na perspectiva pragmática defendida por Santos (1989), que assumimos neste texto, o conhecimento científico é parte integrante de uma prática intersubjetiva que tem a eficácia específica de se ajustar teoricamente e sociologicamente pelas consequências que produz na comunidade científica e na sociedade em geral" (p. 148). Portanto, ainda que no enfoque disciplinar, o conhecimento da ciência recortada em cada disciplina deve ser com a prática social concreta que estabe-

lece o sentido da atividade científica. A própria disciplina científica abarcará, nessa perspectiva pragmática, o compromisso com a realidade social.

Se a disciplinarização científica não pode ser entendida como a grande responsável pela desarticulação entre conhecimento e realidade social, no âmbito do currículo, essa linearidade é ainda mais questionável. As disciplinas curriculares, como já abordamos, não representam necessariamente campos de saber cientificamente estabelecidos. São espaços curriculares criados com critérios específicos, alguns deles reproduzem esses campos de saber cientificamente estabelecidos, outros buscam tematizar questões julgadas relevantes em um dado momento histórico. Nesse sentido, temas transversais como meio ambiente, saúde, orientação sexual, embora não correspondam a disciplinas formalmente estabelecidas pela comunidade científica, poderiam constituir disciplinas escolares nas quais se garantiria o enfoque científico multidisciplinar. Essa opção não seria uma novidade, na medida em que existem inúmeras disciplinas escolares desse tipo. A própria concepção da área de ciências naturais reflete uma aglutinação de ciências que buscam refletir sobre a realidade natural.

Essa constatação nos obriga a buscar entender por que os critérios de relevância social do conhecimento estão ausentes da estruturação disciplinar dos PCN. Vimos defendendo até aqui que os temas transversais, apresentados como fundamentais para a atuação crítica do aluno na sociedade, são, na realidade, postos em um patamar de importância inferior ao das disciplinas na organização do guia curricular. Defendemos, ainda, que fazer das disciplinas escolares tradicionais o centro do currículo não é uma exigência do desenvolvimento científico, mas uma opção por um determinado desenho curricular.

Que desenho curricular é esse? Um desenho que privilegia o conhecimento formalmente estabelecido em detrimento da aplicação social desse mesmo conhecimento, a despeito da ênfase propalada nos temas transversais. Os trabalhos de Goodson sobre as disciplinas escolares ajudam-nos a entender que o hiato entre o discurso que justifica os temas transversais nos PCN e a estruturação formal do currículo em disciplinas acadêmicas não se dá por acaso ou pelas dificuldades mesmas da integração disciplinar do currículo. Ele faz parte de um processo de divisão social do conhecimento, no qual a ênfase no conhecimento formalmente organizado funciona como um poderoso instrumento de diferenciação social. Nesse sentido, a inserção dos temas transversais nos PCN não altera a natureza seletiva da escola.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. (1983). *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Lexington: D.C. Heath & Company.
- GOODSON, I. (1993). *School subjects and the curriculum change*. Londres: The Falmer Press.
- KILPATRICK, W.H. (1918). *The project method*. Nova York: Teachers College.
- PIAGET, J. (1979). "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias". In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. e MICHAUD, G. (orgs.). *Interdisciplinaridad: Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- SANTOMÉ, J.T. (1998). *Globalización e interdisciplinaridad: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- WALLERSTEIN, I. (1990). "Análisis de los sistemas mundiales". In: GIDDENS, A. e TURNER, J. (orgs.). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza.

4 PLURALISMO CULTURAL EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO NACIONAL¹

Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Apresentação do problema

O discurso em defesa do pluralismo cultural, do multiculturalismo/interculturalismo ou, ainda, da diversidade cultural, vem sendo reiteradamente incluído em documentos referentes a políticas de currículo nacional de diferentes países. Aparentemente, isso acontece de forma contraditória com o objetivo dessas políticas de organizar padrões/parâmetros curriculares/conteúdos básicos comuns e estratégias de avaliação centralizada nos resultados das escolas.²

1. Uma primeira versão deste trabalho, analisando o tema transversal pluralismo cultural, na segunda versão dos PCN, foi apresentada no GT de Currículo, na XX Reunião Anual da ANPAA, em Coximbu, em setembro de 1997, com o título "Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional". Uma versão estrutural das ideias deste artigo também foi publicada em Lopes (1997).

2. Como afirma Silva (Moreira e Silva 1995), a "nova" direita, triunfante em tantos países, coloca