

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM NITERÓI, RJ
Danielle dos Santos **Matheus** – UERJ

O presente trabalho aborda um recorte da pesquisa na qual analiso a reforma curricular da rede municipal de Niterói no triênio 2005 – 2008, no governo do Partido dos Trabalhadores. Com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, nas contribuições teóricas de Ernesto Laclau sobre articulações políticas e hegemonia e nos trabalhos de Alice Lopes, Elizabeth Macedo e Alfredo Veiga-Neto sobre currículo integrado, a pesquisa teve como um de seus objetivos compreender o processo de significação da política de integração curricular e as articulações e disputas intrínsecas a esse processo.

Defendo que políticas de currículo são políticas culturais expressas em textos e discursos, como resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção do conhecimento, produzido para a escola, por meio de ações externas a ela, e, simultaneamente, pela própria escola, no seu cotidiano. (LOPES, 2004) Embora não tenham o poder de ditar o que deve ser feito, as políticas como texto circulam no contexto da prática, criando uma esfera discursiva a partir da qual decisões são tomadas.

Os textos que chegam à escola são representações históricas, pois são produzidos e lidos por sujeitos históricos. Textos têm relação clara com os contextos nos quais foram produzidos e são o produto de compromissos que, contingencialmente, são reconhecidos como legítimos (BALL, 1992). Nesse processo, algumas vozes são mais ouvidas que outras, em função das relações de poder constituídas. Algumas demandas são legitimadas em detrimento de outras, em função do prestígio que conquistam na luta pela significação das políticas.

Os textos da política não são tão claros e fechados que não permitam uma infinidade de leituras face à pluralidade de leitores. Por mais que se tenha a intenção de cercear a interpretação dos textos, isso não é possível, pois “autores não podem controlar os sentidos dos seus textos” (BALL, 1994, p. 16), nem tampouco os leitores são ingênuos receptores.

Política como discurso é um exercício de poder através do qual verdades são produzidas, pois “discursos têm relação com o que pode ser dito, e pensado, mas também com quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.” (BALL, 1994, p. 21) O discurso diz o que a política é, do mesmo modo que o que falamos diz quem somos. O discurso personifica vozes, agendas e relações de poder intrínsecas à política,

bem como conduz o forjar de sentidos, podendo limitar as possibilidades de interpretação.

As políticas de currículo se desenvolvem num ciclo de políticas, segundo o qual a produção curricular é um campo de debate entre diversos contextos da esfera social, a saber: o contexto de influência, o contexto de produção dos textos e o contexto da prática¹. (BALL, 1992) O contexto de influência refere-se à visão macro da política que se materializa numa rede de discursos construída e veiculada por governos, partidos, leis, agências multilaterais, comunidades epistêmicas etc. “O contexto de influência é onde a política pública é iniciada normalmente. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e propostas sociais da educação, do que significa ser educado.” (BALL, 1992, p. 19)

O contexto de produção dos textos é a arena onde os textos são produzidos por atores que estão em competição pelo controle da representação da política. Esse contexto abrange as propostas que são oficializadas em documentos e os textos a elas vinculadas. A política não é finalizada quando o texto é sancionado. Há um longo caminho que a política tem de percorrer, porque os textos são intervenções que trazem conseqüências para o contexto da prática que pode redefinir a política.

O contexto da prática é a arena para a qual a política é endereçada e na qual ela será reinterpretada, porque quem está na escola enfrenta os textos da política amparados por suas histórias e valores, podendo atribuir outros significados aos textos. A escola não é um simples espaço de implementação de propostas construídas em outros contextos. Ela é uma das instâncias de produção curricular que se articula às demais, sendo influenciada por estas ao mesmo tempo em que as influencia.

As políticas curriculares são reinterpretadas e adaptadas ao contexto da prática por meio de processos de recontextualização por hibridismo. Os discursos e textos se circulam, se relacionando com outros discursos e textos e, assim, são modificados. “Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não-oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.” (LOPES, 2005, p. 54)

A abordagem do ciclo de políticas torna-se significativa para a análise da produção de currículo, pois é possível compreender tal produção numa circularidade

¹ Posteriormente, Ball (1994) amplia a abordagem do ciclo de políticas acrescentando a ela o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

marcada pela articulação entre os contextos e sendo o resultado de um processo de debate que acontece tanto na esfera micro, quanto na macrosocial. A produção curricular é analisada de forma multifacetada e não como uma produção construída no vácuo e imune às influências locais e globais.

Associando Laclau (2006) à discussão de Ball, é possível entender a produção das políticas curriculares como uma prática articulatória através da qual os atores lutam pela constituição da hegemonia de certos sentidos no currículo. É em defesa de uma visão particular de currículo que sujeitos se unem e criam uma identidade individual e coletiva, sob lideranças capazes de aglutinar interesses, valores e idéias antes dispersos.

Os antagonismos também fomentam essa unidade, pois atuam como um exterior constitutivo da identidade. A identidade se constitui face à articulação desses sujeitos em oposição a um “inimigo” comum, que pode ser um grupo que defende determinada posição contra a qual esses sujeitos lutam. Dessa forma, a identidade do grupo pode se constituir a partir da defesa ou da oposição a determinadas propostas curriculares.

Na acepção de Laclau (2006), a compreensão de como se constitui o grupo como ator coletivo na luta política se dá através do entendimento de três elementos: a relação equivalencial, a disputa hegemônica e o significante vazio. Na prática articulatória, demandas comuns que unem pessoas diferentes criam uma cadeia de equivalência. Num momento específico da luta política, identidades particulares criam equivalências entre as suas demandas fazendo surgir uma identidade de grupo provisória. Uma determinada demanda pode, numa luta política específica, inspirar grupos sociais que não possuem afinidades *a priori* a se articularem e defenderem uma mesma visão de currículo. Os atores sociais e suas demandas são heterogêneos entre si, mas o que os une é ao mesmo tempo o que está no interior e no exterior da cadeia de equivalência.

No processo de negociação dos sentidos curriculares e em tantas outras lutas políticas, o processo articulatório é uma luta por hegemonia; grupos lutam para que visões particulares de currículo sejam hegemônicas, lutam para dar-lhes um *status* de universal. Nas palavras de Laclau (2006, p.24) “a hegemonia é isso: uma particularidade que assume uma certa função universal.” Nessa perspectiva, o universal não é algo fixo e dado *a priori*, pois está em constante processo de atualização através da disputa hegemônica, pois os particulares disputam a atualização do mesmo.

A tensão entre universalismo e particularismo é a pré-condição para que o processo político seja democrático. É a contingência do universal que garante a luta política democrática, pois se um corpo particular fosse a expressão fixa do universal,

não haveria o que motivasse a luta pela atualização desse universal. Nas palavras de Laclau (2001, p.249), “se a democracia é possível é porque o universal não tem nem um corpo nem um conteúdo necessário; grupos diferentes, ao invés, competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal.”

Na relação entre o particular e o universal, o universal tem relação com um significante vazio que, para assumir uma representação universal, teve que se despojar de conteúdos precisos. “A demanda vai ter que se esvaziar de sua relação com significados específicos e vai se transformando em um significante puro, que é o que chamamos de significante vazio, um significante que perde sua referência direta a um determinado significado.” (LACLAU, 2006, p.25) É um significante cujo significado pode ser preenchido segundo as demandas projetadas por múltiplas identidades.

Considero que tal associação entre Laclau e Ball torna-se bastante rica, haja vista que é possível entender a produção da política como um processo hegemônico. Isso permite uma compreensão mais ampla das políticas de currículo, uma vez que desenha o processo de articulação a partir do qual demandas provisórias, com referência a determinados significados curriculares, são o ponto de partida para a formação de grupos que lutarão para hegemônizá-las.

A política curricular analisada neste texto foi produzida nas articulações entre a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e as escolas municipais por meio de discursos e textos sujeitos a múltiplas influências e a inter-relações entre políticas locais e globais. Como resultado desse processo e sob influência da LDB 9.394/96 e da política de currículo nacional fomentada pelo Governo Federal², quatro foram os documentos curriculares produzidos: a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (iniciada em 2005 e finalizada em 2007), o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares (2007), a Portaria FME nº 125/2008 e a Portaria FME nº 132/2008. O contexto de produção desses textos foi ocupado hegemonicamente pelos profissionais que trabalham no órgão central e às escolas coube a participação por meio da formulação e envio de propostas.

Nessa pesquisa, o contexto da prática foi acessado por meio de entrevistas semi-estruturadas com quatorze professores das disciplinas do 3º e do 4º ciclos da escola, ficticiamente, denominada Niterói. O contexto de produção de textos foi acessado por meio de análise documental, que foi confrontada com as interpretações dos professores.

² Política iniciada no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1996.

Tal opção metodológica se configurou como ampla possibilidade de investigação do processo de produção da política, pois favoreceu o acesso às vozes dos atores que exerceram o poder político sob os textos, bem como dos que os interpretaram no contexto da prática.

O processo de significação do currículo foi permeado por deslizamentos de sentidos. Alguns significantes estão presentes nas distintas visões de currículo associados a significados que oscilam de acordo com o que os sujeitos colocam em jogo, favorecendo a existência de significantes flutuantes. Múltiplos foram os significados assumidos tanto no currículo defendido pela FME, quanto no defendido pelos professores da Escola Niterói, principalmente no tocante à integração curricular, à interdisciplinaridade e à disciplinarização.

Seguindo a tendência das políticas globais, a política curricular local tem como marca a defesa do currículo integrado. Segundo Lopes (2008), a concepção de currículo integrado não se reproduz da mesma forma em todas as políticas, mas sim por meio de diferentes modalidades que deflagram sentidos e princípios variados e representam finalidades consoantes com o projeto de educação defendido. A configuração que o currículo integrado assume tem relação com as recontextualizações que os atores fazem desse discurso durante a produção da política, uma vez que ele é polissêmico.

As políticas de integração curricular se configuram como um hibridismo de tendências, pois ao passo que discursos globais são incorporados no contexto local por meio de traduções, o currículo integrado torna-se híbrido. É por meio de transferências de textos e discursos de um contexto a outro e de sua conseqüente modificação por processos de simplificação, condensação e reelaboração que as propostas de integração curricular são recontextualizadas. (LOPES, 2008)

A defesa da integração curricular, muitas das vezes, é construída em contraposição à organização disciplinar do currículo. “A matriz disciplinar é uma tecnologia de organização e controle da escola” (MACEDO & LOPES, 2002) a qual o currículo integrado não representa uma oposição *a priori*. Um currículo pode ser integrado não extinguindo as disciplinas, mas apenas valorizando a inter-relação entre elas, como é o caso de uma das formas de entendimento da interdisciplinaridade.

A integração curricular é vista pelos que a defendem como capaz de estabelecer relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo e, freqüentemente, é associada a perspectivas progressistas de educação. A opção pelo currículo integrado por si só, entretanto, não garante que o currículo esteja efetivando

um projeto democrático de educação, pois questões mais amplas estão imbricadas nesse intento. “As mudanças na organização curricular dependem de alterações mais profundas nas relações sociais e culturais (e nas relações de poder), não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis a inter-relações de determinados saberes.” (LOPES, 2008, p.89) É importante questionar a compartimentação do conhecimento e valorizar a sua associação às questões sociais, no entanto, não é isso que garante a qualidade do processo com vistas às finalidades sociais emancipatórias. Ambas as organizações curriculares (disciplinar e integrada) podem servir a diferentes fins.

A tensão entre currículo disciplinar e currículo integrado pode ser percebida no processo de significação do currículo niteroiense. A FME parte em defesa de um currículo integrado, tentando enfraquecer o poder das disciplinas, que são entendidas como o ícone da fragmentação do conhecimento imposta pela Ciência Moderna. As disciplinas são entendidas como o espelho das Ciências na escola e, por isso, são distantes da realidade social do aluno. Elas são como um *mal necessário* à escola, já que têm valor como moeda no “mercado da identidade social”. (GOODSON, 1997). Já para os professores da Escola Niterói, as disciplinas são legítimas, porque representam saberes que são produzidos no seio das comunidades das quais os professores fazem parte, além de representarem a pluralidade de saberes.

A tentativa de esvaziamento do poder das disciplinas escolares é facilmente perceptível nas omissões que os textos da FME apresentam. Percebe-se um esforço para não apresentar o nome das disciplinas escolares, bem como para não utilizar a palavra *disciplina*, que é substituída pela expressão componente curricular. A referência às disciplinas parece ser um risco, se correlacionada à idéia de currículo disciplinar e sua utilização significa legitimar a disciplinarização e os sentidos associados a ela.

Baseada em Lopes (2008), Macedo e Lopes (2002) e Veiga-Neto (1996, 1997, 1998), avalio como equivocada a associação direta e irrestrita entre currículo disciplinar e um ensino incapaz de relacionar conhecimentos entre si e com a realidade social. Essa visão, geralmente, é fundamentada no entendimento que se tem das disciplinas e de sua constituição (LOPES, 2008) e numa visão idealizada e pretensiosa do conhecimento, segundo a qual, por meio da interdisciplinaridade, se alcançará a totalidade epistemológica (VEIGA-NETO, 1997).

Uma interpretação difundida é a de que as disciplinas escolares são as disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino. A transposição da disciplinaridade

científica para a disciplinaridade escolar traz à tona uma série de críticas relativas à natureza do conhecimento puramente científico. É com base nessa transposição que inúmeros críticos do currículo disciplinar justificam sua posição e argumentam que tal currículo não valoriza os interesses dos alunos e sua bagagem de conhecimentos, não se baseia em questões práticas e relevantes para a vida social e não permite um diálogo entre os conhecimentos de disciplinas diferentes. (LOPES, 2008)

Lopes e Macedo (LOPES, 2008; MACEDO & LOPES, 2002) defendem que ambas as formas de conhecimento, a científica e a escolar, são fruto de produções sócio-históricas específicas e permeadas por questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que não se reproduzem da mesma forma nesses campos. Não procede conceber uma transposição direta da lógica das ciências de referência para o contexto escolar, pois o conhecimento científico e o escolar se constituem a partir de um campo intelectual próprio, possuem um repertório de práticas específicas e estão sujeitas a regras de ingresso e permanência distintas.

Na construção social e política da disciplina escolar, existem pessoas e seus recursos ideológicos e materiais que lutam por *status*, recursos e território, bem como por alcançar seus objetivos individuais e coletivos (GOODSON, 1997). Está em jogo uma gama de elementos sociais que são definidos pelas disciplinas e que as definem ao mesmo tempo: produção de diplomas, cumprimento de exigências sociais, formação de professores, a divisão do trabalho docente etc. “As disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas.” (LOPES, 2008, p.86),

Se por um lado as disciplinas escolares não são a expressão integral do conhecimento científico, por outro, não são algo imune a essa produção. Os saberes científicos, os quais os professores estão em contato ao longo de sua experiência acadêmica, também influenciam a produção dos conhecimentos disciplinares pela via da formação de professores. Esse fato confere às disciplinas escolares legitimidade, prestígio, apoio social e estabilidade curricular. Os saberes científicos funcionam como uma espécie de *lente* através da qual os professores enxergam a produção curricular e reinterpretam os seus sentidos.

Os saberes de referência para constituição das disciplinas escolares têm também como referência as práticas sociais, pois, ao passo que a didatização vai acontecendo, alguns valores sociais vão sendo incorporados. Os conhecimentos disciplinares são,

portanto, híbridos, fruto da inter-relação entre as culturas produzidas nos campos científico, pedagógico e social. As disciplinas escolares são produções culturais específicas construídas pela escola e para a escola a partir de recontextualizações operadas pelas comunidades disciplinares.

O conhecimento escolar está sujeito às regras de recontextualização, segundo as quais textos e discursos pedagógicos são reinterpretados e os conteúdos e as relações a serem transmitidos são constituídos. (LOPES, 2008) O caráter dinâmico da recontextualização reforça o caráter contingente e provisório das disciplinas escolares e desmistifica a forma monolítica a partir da qual, geralmente, as mesmas são concebidas. Isso favorece criar, em torno da produção do conhecimento disciplinar, uma esfera de múltiplas possibilidades e debates, na qual a luta pela legitimação de determinados conhecimentos seja a marca do processo.

As disciplinas estão em processo de vir a ser. É preciso entender a micro-política da sua produção para perceber as suas mudanças e as comunidades disciplinares têm papel importante nesse processo. Essas comunidades são compostas por professores e pesquisadores em ensino das disciplinas escolares, atores estes que inter-relacionam questões do campo científico e do campo pedagógico. A influência dessas comunidades está presente no contexto de produção de textos por meio da produção de textos didáticos e da formação continuada de professores. Seu trabalho de pesquisa contribui para reafirmar a importância da disciplina escolar no currículo e a defesa de suas finalidades sociais, bem como para formação da identidade profissional do professor. (LOPES, 2008)

A disciplina escolar é um princípio de organização e de controle do currículo que consolida os espaços e tempos escolares e é o elemento da organização curricular mais reconhecido por professores, alunos e sociedade. Ela se legitima como uma instituição social necessária, pois em torno da mesma é organizada a ação escolar, a produção do conhecimento escolar e a formação dos professores. (MACEDO & LOPES, 2002)

A legitimidade da disciplina escolar também se dá em relação aos fins sociais do conhecimento e da educação. Tais fins têm relação com a produção de padrões e tipificações sociais estáveis que, segundo Goodson (1997), têm valor como moeda no mercado da identidade social. A certificação por meio de diplomas autoriza a inserção no sistema produtivo criando categorias estandardizadas de diplomados que funcionam

como moeda padrão exigida em tal mercado. Os espaços disciplinares são, portanto, espaços nos quais se busca formação para atender a esses padrões e tipificações.

Cada disciplina tem uma micro-política própria, na qual ocorrem, de forma isolada e segmentada, debates específicos sobre os objetivos sociais do ensino. Isso tem corroborado a visão da disciplina escolar como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento na sociedade moderna. (GOODSON, 1997) Muitas propostas curriculares são produzidas como resposta a essa suposta divisão e fragmentação. O currículo disciplinar carrega o estigma da compartimentação e hierarquização de saberes, sendo “identificado como incapaz de integrar saberes, de permitir uma compreensão global dos conhecimentos ou de gerar maiores aproximações com saberes cotidianos dos alunos, dessa forma dificultando a aprendizagem de conhecimentos significativos”. (MACEDO & LOPES, 2002, p.74)

Estudos recentes do campo do currículo concluem que as disciplinas escolares têm garantido sua posição curricular hegemônica, apesar de uma série de iniciativas que ensaiam a organização de currículos não-disciplinares. Na escola, o conhecimento continua a ser veiculado por meio das disciplinas, o que faz com que as críticas aos currículos escolares sejam, automaticamente, críticas ao currículo disciplinar. Segundo Macedo e Lopes (2002), essa hegemonia é sustentada pela divisão disciplinar nos PCN, nos livros didáticos e na formação de professores.

Dessa forma, é possível perceber nas definições curriculares oficiais um discurso em defesa do currículo integrado que não implica, na prática, a superação das disciplinas escolares, que, em muitos casos, continuam submetendo a integração curricular aos seus interesses. Isso ocorre, segundo Lopes (2008), também em função da participação das comunidades disciplinares não só no contexto da prática, mas também no contexto de produção de textos das políticas curriculares. Romper com a lógica disciplinar requer uma série de mudanças: nos territórios já sedimentados, na identidade e nas práticas dos atores sociais, nas relações de poder na escola e no atendimento a demandas relacionadas às tipificações exigidas no mercado da identidade social (diplomas, concursos etc.). A mudança requer que se mexa em questões profundas e de grande abrangência, não é apenas uma questão de sensibilidade e de desejo em instituir a integração curricular.

Nos documentos produzidos pela FME, assim como nas interpretações feitas pela Escola Niterói, foi possível perceber o híbrido do currículo centrado nas disciplinas escolares com o currículo por objetivos, associado à preocupação com processos de

integração. Para a FME, as disciplinas devem estar a serviço dos objetivos dos eixos, pois elas são um meio para se chegar a tais objetivos. No currículo, no entanto, as disciplinas permanecem sob as mesmas regras de antes, ou seja, sob a estrutura de hora/aula que é distribuída de forma desigual e sob a distribuição dos professores por disciplina. Os professores da Escola Niterói, ao contrário, expressaram o desejo de mudança da estrutura que estabelece hierarquia entre as disciplinas; eles acreditam que as disciplinas devem ocupar o tempo e o espaço no currículo escolar de forma equiparada.

Os saberes disciplinares, na perspectiva da FME, devem estar a serviço de objetivos que estejam em consonância com a perspectiva crítica, com uma educação progressista. Ao mesmo tempo em que os documentos não rechaçam os conteúdos, não dão ênfase a eles no currículo; apenas reafirmam a necessidade de os mesmos serem contextualizados e vinculados à realidade dos alunos. Essa visão também está presente no discurso dos professores da Escola Niterói. Os conteúdos são valorizados pelos professores pelo potencial cultural que têm. Eles acreditam que os conteúdos devem ser definidos pela escola, tomando-se por base as necessidades dos alunos.

Tanto para a FME quanto para os professores da Escola Niterói, o currículo integrado visa a fomentar a interdisciplinaridade. O currículo integrado é entendido como o currículo no qual as disciplinas trabalham de forma interdisciplinar; integração curricular e interdisciplinaridade são uma a conseqüência da outra. Apesar disso, no âmbito da significação do currículo, interdisciplinaridade e integração curricular são significantes flutuantes. A unânime defesa da integração curricular e da interdisciplinaridade é permeada por diferentes sentidos que essas temáticas assumem nos grupos em disputa. “Quando temos essa situação de competição equivalencial, falamos não de significantes vazios, mas de significantes flutuantes.” (LACLAU, 2006)

Nessa flutuação de significados, a interdisciplinaridade, na acepção da FME, representa a busca por um currículo que não tenha na (suposta) fragmentação disciplinar a sua tônica. Embute-se a isso a idéia de se chegar à totalidade do conhecimento, a qual as disciplinas representam um obstáculo. Em dissonância com essa perspectiva, a Escola Niterói defende a interdisciplinaridade não como o apagamento das disciplinas, mas como a possibilidade de inter-relacioná-las e articulá-las. As disciplinas são a expressão das diversas formas de se entender o objeto e a interação dessas formas significa maiores benefícios à aprendizagem dos alunos.

A significação em torno da forma como o currículo interdisciplinar deve ser instituído também flutuou de um contexto ao outro. Para a FME, o sucesso da integração curricular está associada à sensibilidade do professor para com a causa, como se fosse apenas uma questão de atitude e de engajamento. Já para os professores da Escola Niterói, muitos dos quais demonstraram estar sensibilizados para um trabalho interdisciplinar, o sucesso da integração curricular depende de condições favoráveis ao planejamento coletivo do trabalho pedagógico; eles reivindicaram o aumento da carga horária para o planejamento.

Há aproximações entre a política de integração curricular defendida pela FME e o movimento brasileiro pela interdisciplinaridade. Segundo Veiga-Neto (1997, 1996, 1998), esse movimento, que teve início nos anos 1970 e até hoje tem força no discurso pedagógico, tem caráter prescritivo e almeja a integração dos saberes por meio de novos arranjos curriculares para que, num outro momento, se alcance a unidade do saber e, conseqüentemente, o desaparecimento da disciplinaridade. Por meio da interdisciplinaridade, busca-se “recuperar uma totalidade de pensamento, a qual teria sido perdida pelo fracionamento que a ciência moderna trouxe à nossa “maneira de pensar” quanto ao próprio mundo.” (1997, p.67)

A perspectiva epistemológica do movimento pela interdisciplinaridade, baseada em Gusdorf, entende que os males da Ciência se devem à forma fragmentada como se concebe o objeto a conhecer. As disciplinas científicas, nessa abordagem, são a expressão da fragmentação da totalidade do conhecimento. A idéia de que, pela via da interdisciplinaridade, pode se chegar à compreensão da totalidade do mundo real, supostamente dissipada pelo conhecimento disciplinar, foi o que mobilizou os que se engajaram no movimento. (VEIGA-NETO, 1997)

No Brasil, o movimento pela interdisciplinaridade teve suas bases epistemológicas em Hilton Japiassu e suas bases pedagógicas em Ivani Fazenda. Para Veiga-Neto, a categoria totalidade evocada por esses autores traz o entendimento do conhecimento como um saber unitário e universal, denominado unitarismo epistemológico. O saber suposto como total refuta a disciplinaridade, uma vez que essa é a expressão das múltiplas disciplinas e não de um saber único. Nessa perspectiva, “removidas as fronteiras disciplinares, ou seja, superado o fracionamento dos saberes, chegar-se-ia a um ponto ômega e lá encontraríamos uma “entidade” que não seria uma disciplina.” (ibid, 1997, p.91)

Tendo em vista a natureza categorial das disciplinas, Veiga-Neto considera difícil imaginar um currículo que não seja organizado a partir de categorias, independentemente do nome que ganhem – disciplinas, eixos, temas etc. Isso porque é característica da cultura moderna a busca por categorias que organizem a produção de conhecimento. O intento de apagamento das disciplinas significará o surgimento de outras categorias que, da mesma forma, impossibilitarão o alcance do saber único.

A interdisciplinaridade, no campo pedagógico, foi recebida como solução para inúmeros problemas educacionais, ao mesmo tempo em que conferia legitimidade às propostas curriculares que se valessem desse discurso. O conteúdo programático desse movimento declarava “a maior causa da doença do mundo moderno – o tipo de racionalidade introduzido pela ciência -, o remédio capaz de curar o mundo – a fusão entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade – e, finalmente, a via pela qual se pode aplicar o medicamento – a escola.” (VEIGA-NETO, 1997, p.72)

O movimento pela interdisciplinaridade, na acepção de Veiga-Neto, tem forte enquadramento iluminista, porque coloca a fé na razão “como caminho seguro para a reversão de uma patologia que se abate sobre o mundo” (1997, p. 88) Para o autor, o movimento é também idealista e romântico, ao passo que a interdisciplinaridade é defendida como uma categoria de ação e que o seu sucesso depende apenas da sensibilidade e do desejo de efetivá-la. O otimismo e, ao mesmo tempo, a pretensão de que “por si só, uma prática pedagógica interdisciplinar seria um bom remédio para os males do mundo moderno” (ibid, p.89) é o que torna o movimento pela interdisciplinaridade problemático.

Veiga-Neto (1996) acredita ainda ser possível apostar no potencial que as disciplinas têm no tocante à diversidade cultural no currículo escolar e se refere à instituição de um currículo pluridisciplinar. Reafirmando a legitimidade das disciplinas, ele defende o estabelecimento de um jogo das aproximações entre elas, apostando em formas de convívio entre as disciplinas e seus praticantes e tendo consciência de que isso envolve desacordos e lutas. O caminho é aproveitar “as tensões entre as diferentes disciplinas, possibilitar e estimular que cada um conquiste seu espaço e sua voz. Essa conquista não significa, absolutamente, “conquistar o outro”, mas sim “conquistar um lugar com os outros, perante os outros e ao lado dos outros”. (VEIGA-NETO, 1998)

Defendo, com base em Veiga-Neto, o currículo cuja marca seja a diversidade disciplinar, pois a inter-relação entre culturas disciplinares conduz ao diálogo entre as diferenças sem que, no final, haja o aniquilamento de nenhuma dessas culturas.

Argumento, com base em Macedo e Lopes, que o fato de a matriz disciplinar ser hegemônica não impede que mecanismos de integração das disciplinas sejam construídos. Concordo com a importância que se tem dado à articulação dos conhecimentos por meio do currículo integrado, mas penso que isso não precisa acontecer a partir de um apagamento das disciplinas escolares.

No intuito de superar a lógica disciplinar e como estratégia de integração do currículo, a FME propôs três eixos de organização curricular: Linguagem, Identidade e Autonomia; Tempo, Espaço e Cidadania; e Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável. Na prática, no entanto, esses eixos podem se configurar como novas categorias de organização do conhecimento, sem que com isso haja a superação da fragmentação no currículo. (LOPES, 2008; VEIGA-NETO, 1996 e 1998)

No contexto da Escola Niterói, os eixos foram entendidos pela maioria dos professores não como categorias que visam à superação da lógica disciplinar, mas como possibilidades de articular disciplinas afins. Para alguns professores, no entanto, os eixos foram entendidos como outra forma de fragmentação do conhecimento, pois se constituem como novas categorias a compartimentar os saberes escolares, reduzindo o repertório de diálogo entre as disciplinas e fixando os pares da integração.

Apesar de a FME transferir o foco da disciplina para os eixos na tentativa de atenuar o poder disciplinar no currículo, os professores da Escola Niterói leram os textos com suas *lentes* disciplinares e perceberam a presença das disciplinas nos trechos que tratam dos eixos. A caracterização dos eixos sugere associar as disciplinas a um determinado eixo, mas isso não é explícito, na medida em que as disciplinas não são nomeadas e não há seções no Documento de Diretrizes Curriculares que tratem de cada disciplina em separado. Nenhum dos professores considerou que a pouca referência às disciplinas representava a ausência da mesma no documento. A relação de pertencimento a um eixo se deu de forma quase que natural, evidenciando a hegemonia do currículo disciplinar.

Alguns professores da Escola Niterói, no entanto, avaliaram que a configuração dos eixos é arbitrária, pois não foi amplamente discutida com eles, que são membros de comunidades disciplinares no âmbito das quais as disciplinas teriam a devida fundamentação teórica. Houve insatisfação quanto ao enfoque dado a algumas disciplinas, muito em função do pouco prestígio que tiveram nos documentos. Alguns professores discordaram quanto à vinculação de suas disciplinas a determinado eixo e julgaram que os pares estabelecidos não propiciam um trabalho interdisciplinar. Eles

pontuaram que a integração curricular não obedece unicamente ao critério epistemológico, pois, na constituição das disciplinas, estão sujeitos que se relacionam criando afinidades que não, necessariamente, se baseiam nas disciplinas, nem tampouco na organização em eixos.

Os professores demarcaram sua posição como sujeitos dotados de legitimidade e autoridade para definir as diretrizes para o ensino das suas disciplinas. Alguns deles definiram que o papel da FME, no tocante à política de currículo, era o de apenas nutrir a rede das condições materiais e estruturais para o bom andamento do trabalho pedagógico. Na micro-política da rede municipal de Niterói, ocorre uma disputa por espaço e autoridade pedagógica para formular e gerenciar as políticas curriculares, pois “as políticas educacionais se dão nas relações de poder no campo do controle simbólico.” (MAINARDES, 2007) Essa disputa por autoridade é entendida como legítima se pensarmos que o processo de produção da política é uma luta por hegemonia.

Muitas das vezes, a oposição por parte da escola a uma proposta que vem do poder público é posta pelo senso comum em termos de resistência à mudança. Penso que embutida a essa fala está a tentativa de tornar tais propostas *a priori* a expressão do universal. A proposta construída pelo poder público, ao passo que é entendida como o universal fixo, engendra sentidos que a legitimam como a única opção curricular válida, colocando os que se opõem a ela como resistentes ao que há de melhor. A tensão entre particular e universal, nessa perspectiva, não é levada em consideração para se pensar a posição dos sujeitos no processo de significação do currículo, o que contribui para a manutenção da visão de que quem se opõe a uma proposta se opõe porque resiste a algo melhor e não porque defende outra visão particular de currículo, a qual pretende hegemonizar.

No caso da Escola Niterói, com base em Laclau, entendo a oposição de um grupos de professores à proposta da FME não como resistência a algo que é *a priori* a expressão do adequado, mas como defesa de uma concepção curricular condizente com as demandas que unem esses sujeitos. A posição dos sujeitos no processo de produção da política tem por base demandas comuns e, ao mesmo tempo, a oposição a um inimigo comum, um exterior constitutivo, contra o qual o grupo deseja sobrepor. Somam-se a isso as relações de poder presentes na micro-política da escola e da rede de ensino, que também influenciam a configuração dos grupos.

São duas concepções de currículo particulares que estão em disputa com vistas à hegemonização de uma delas. A concepção que se hegemonizou no período investigado foi a defendida pela FME, que passou a ter um status de universal consubstanciado nos documentos. Partindo do entendimento de que os documentos não encerram a política e que o contexto da prática pode ressignificar a proposta desenhada inicialmente pela FME, infiro que os professores da Escola Niterói, apesar de não terem participado como esperavam da produção dos documentos, vivenciaram processos democráticos na produção da política. O fato de professores se colocarem em oposição à política ou tentarem reformulá-la segundo suas demandas mostra que o processo é democrático, pois democracia pressupõe disputa e dissenso, tensão entre particular e universal

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. The policy processes and the processes of policy. In Bowe, R.; Ball, S & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres – New York: Routledge, 1992.
- _____. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Bckingham: Open University Press, 1994.
- FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. Niterói: 2007a
- _____. *Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares*. Niterói: 2007b
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da Identidade. In.: MENDES, C. (coord.). *Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., Aécio; BURITY, J. (org.). *Inclusão social, identidade e diferença*. São Paulo: Annablume, 2006.
- LOPES, A. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, mai.-ago. 2004b, n.26, pp.109-118
- _____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, jul.-dez. 2005, v.5, n. 2, pp.50-64

- _____. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- LOPES, A. e MACEDO, E. (org). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: __ (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PORTARIA 125/08. *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. FME, 2008.
- PORTARIA 132/08. Diretrizes Curriculares e Didáticas. FME, 2008.
- VEIGA-NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis (SC), v.17, n.2, p. 128 -137, 1996.
- _____. Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, A. (org.) *Currículo: questões atuais*. 14 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. *Fronteiras*, Porto Alegre (RS), v.12, p. 25-32, 1998.