

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONSIDERAÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS PARA A AÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria de Lourdes Cardoso da Silva SANTOS *

RESUMO

Muito se tem debatido sobre as diferentes maneiras de se organizar o currículo escolar. Com este trabalho, pretendemos oferecer subsídios para a operacionalização de um currículo escolar que consiga incorporar os conceitos da flexibilização, da multiculturalidade e da concepção dialética do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Transversalidade. Transformação social.

Apresentação

Muito se tem debatido sobre as diferentes maneiras de se organizar o currículo escolar. Porém, alguns aspectos são particularmente inquietantes para aqueles profissionais que atuam diretamente com a Educação Básica e que deparam, cotidianamente, com as dificuldades de transformar as referências teóricas em ações eficientes para um processo educativo que seja comprometido com valores de transformação social.

Neste trabalho, nos propomos a analisar alguns elementos que poderão contribuir para a compreensão de aspectos definidores da organização curricular nas suas dimensões legal e teórica. Pretendemos, também, oferecer subsídios para a operacionalização de um currículo escolar que consiga incorporar os conceitos da flexibilização, da multiculturalidade e da concepção dialética do conhecimento.

Essa, com certeza, não se constitui em tarefa de pequena magnitude quando levamos em conta os diferentes aspectos multifacetados e multideterminantes da prática educativa. De qualquer forma, o encantamento da educação está justamente na complexidade que a envolve, fato que nos motiva a procurar novas possibilidades para conduzir o processo formativo dos nossos escolares, e – por que não dizer? – os nossos próprios processos de compreensão da dimensão educativa.

Com a intenção de promover uma análise que consiga levar em consideração alguns dos aspectos que determinam a constituição do currículo escolar, procuramos organizar nosso trabalho primeiramente apontando algumas referências sobre as bases legais que norteiam a organização curricular escolar no nosso sistema educacional. Em uma segunda etapa, destacamos alguns pressupostos teóricos que fundamentam nossa atual concepção de currículo, bem como seus determinantes sociais. Também entendemos como referência significativa para a prática educativa, na dimensão da organização curricular, analisar questões relacionadas ao trabalho em equipe, à identidade do grupo e à definição coletiva de objetivos.

Apresentado este cenário conceitual da organização escolar e suas implicações na constituição do currículo, apontamos algumas considerações sobre os conceitos presentes na nossa

* Mestre em Educação (UNIMEP, 2001). Coordenadora do curso de História e docente no Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson" - UNAR.

sociedade no que diz respeito à questão da multiculturalidade e da transversalidade, procurando estabelecer ligação entre sua gênese social e teórica com a evidência de que estas questões vêm se conotando como eixos fundamentais que devem estar presentes na concepção de currículo escolar.

Nossa intenção é obter dados para decodificar o conhecimento científico em saber escolar, deslocando para o âmbito das ações educativas desenvolvidas no espaço escolar da Educação Básica esses elementos conceituais, de forma a oferecer outros referenciais para a difícil articulação entre as bases teóricas das concepções de currículo e transversalidade e as possibilidades práticas e circunstanciais que determinam o fazer educativo.

Fundamentos legais do currículo na Educação Básica

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9 394/96 de 24 de dezembro de 1996, os professores e especialistas em Educação Básica se depararam com uma série de novas orientações e regulamentações sobre a organização do currículo, bem como procedimentos pretensamente mais adequados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O artigo 1º da LDB, no seu segundo parágrafo, enfatiza que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. O artigo 3º indica a obrigatoriedade de o ensino ser ministrado sob os princípios do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorização da experiência extra-escolar” e “da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

No artigo 26 da mesma Lei, define-se a necessidade de existir uma base curricular comum que deverá ser complementada de acordo com as especificidades sociais e culturais de cada sistema de ensino ou unidade escolar. No que diz respeito à questão dos conteúdos escolares, o artigo 27 estabelece como diretrizes, dentre outras, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Existe ainda uma ênfase especial para definir o currículo do Ensino Médio; trata-se do artigo 37, que aponta várias referências para este nível de ensino, das quais destacamos a orientação de que “deverá adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”.

Além das determinações gerais da LDB, várias resoluções do Conselho Nacional de Educação irão definir as Diretrizes Curriculares para todos os níveis de Ensino da Educação Básica. Destas, projeta-se a ênfase em princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas orientações desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essas resoluções apresentam, ainda, orientações sobre a necessidade de se reconhecer, na elaboração dos projetos pedagógicos, a identidade pessoal dos alunos e de toda a comunidade escolar como referências fundamentais para o desenvolvimento de um bom processo de ensino. Manifestam, inclusive, preocupações com abordagens conceituais que contemplem os diferentes aspectos da vida cidadã e das dimensões locais, regionais e planetárias.

Na resolução para definição das diretrizes curriculares evidenciam-se, também, “princípios pedagógicos da identidade, diversidade, autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização”.

Nessa rápida observação do que se tem como referência na atual legislação educacional sobre concepção de organização curricular e processo de ensino, torna-se possível afirmar que existe uma consonância entre as determinações presentes no aparato legal e os debates teóricos que sinalizam para a incorporação de temáticas sobre a conceituação da ciência e, por consequência, para a definição dos currículos escolares.

É possível perceber, em decorrência do rumo das orientações macrossociais e econômicas,¹ a preocupação em se adequar o sistema educacional às novas demandas, estabelecendo mecanismos para promover uma ruptura com o conceito de ensino estanque e compartimentalizado, que impede a formação de competências supostamente necessárias para a inserção social nesta nova referência de sociedade que se vem delineando, mais acentuadamente, a partir da década de setenta do século vinte.

Partindo apenas desses matizes legais, já é possível ter claro que novas orientações estão previstas para a ação do professor e para a organização e o planejamento do seu trabalho em sala de aula. Nosso desafio como educadores é ter claras as referências macroestruturais que fundamentam as transformações apresentadas ao sistema escolar, buscando um movimento que promova uma análise criteriosa e responsável, que possibilite ações efetivas que expressem nova leitura de mundo e do papel da educação.

Procuraremos, a seguir, identificar alguns dados teóricos que, dentro desse novo contexto, nos possibilitem agregar outras referências para a concepção de currículo escolar na forma que nos apresenta a legislação educacional mais recente.

Alguns pressupostos teóricos sobre a concepção de currículo

Das muitas análises que temos disponíveis sobre concepção de currículo, iniciaremos nossa reflexão adotando o princípio utilizado por Michael F. D. Yong e apresentado por Goodson (1995).² Trata-se da distinção entre duas ideias de currículo: **currículo como fato e currículo como prática**.

Para definir a ideia de currículo como fato, o autor propõe:

¹ Sobre essa questão das transformações macrossociais e econômicas, Tedesco (1998) destaca três áreas nas quais são catalisados os processos mais significativos de transformação: o modo de produção, as tecnologias da comunicação e a democracia política. Segundo esse autor, essas transformações inserem no cenário mundial ideias que incluem “as noções de polivalência, equipes multitarefa, plantas multiproduto, em que se valoriza a capacidade da pessoa para trabalhar em equipe e adaptar-se às condições e exigências de mudança” (TEDESCO, 1998, p. 18). Nesse contexto de profundas transformações, cabe repensar o papel da escola e sua reelaboração de significados. Para Tedesco, “a profundidade do processo de mudança social que ocorre atualmente nos obriga a reformular as perguntas básicas sobre os fins da educação, sobre quem assume a responsabilidade de formar as novas gerações e sobre qual legado cultural, quais valores, qual concepção de homem e de sociedade desejamos transmitir. [...] Uma análise técnica que não leve em conta esse quadro global constituirá uma nova versão de pensamento tecnocrático. Uma discussão dos fins da educação sem suas expressões operacionais seria não só estéril do ponto de vista da ação, mas também abstrata e pouco fértil teoricamente”.

² Goodson, na obra intitulada *Currículo: teoria e história*, anuncia a pesquisa de Yong e vale-se da sua referência para estabelecer uma diferenciação entre “currículo como fato”, que ele entende como uma versão de currículo do passado – uma vez que se associa a uma leitura intelectual e política vinculada a valores estritamente formais na perspectiva da sua elaboração. Já a ideia de “currículo como prática” estaria vinculada a valores da ação contemporânea, nos quais é possível perceber concessões à contradição, transcendendo referências pré-estabelecidas.

O “currículo como fato” precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhante currículo é uma mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar (YONG, apud GOODSON, 1995, p. 18).

Já a ideia de “currículo como prática” também pode se constituir em um elemento que favorece a distorção da realidade, uma vez que:

Reduz a realidade social de “curriculum” às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo-nos de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimento e convenções (como, por exemplo, as matérias escolares). Ao sermos impedidos de poder situar historicamente os problemas da educação contemporânea, ficamos também impossibilitados de entendê-los e controlá-los. (YONG, apud GOODSON, 1995, p. 18).

Embora exista uma diferenciação entre os dois tipos de currículo aqui apresentados, nota-se, nessas ideias, a preocupação com a possibilidade de mistificar o currículo nas duas situações. O autor apresenta, na análise desses dois grupos, um alerta para interpretações precipitadas sobre o que parece ser mais adequado em termos de compreensão de práticas escolares e para a definição de critérios para organização dos currículos.

A ideia de um currículo em permanente elaboração, que necessita ser renegociado e reconceitualizado em conformidade com as interferências sociais e culturais às quais está submetido, nos conduz à compreensão de que a composição curricular é resultado de conflitos sociais. Nessa perspectiva, é necessário trabalhar com a ideia de reconstrução do conhecimento do currículo, de se estabelecer uma diferenciação entre currículo escrito e currículo resultado da prática realizada e mediada pelas ações dos alunos e dos professores em sala de aula.

O reconhecimento dessa diferenciação entre elaboração e prática curricular também não pode ser reduzida à perspectiva de que a dicotomização entre elas é inevitável e inconciliável. O desafio dos especialistas constitui-se exatamente em encontrar as mediações possíveis e necessárias para materializar o que se concebe e planeja como ação educativa.

A presença de visões dicotômicas, em certa medida, parece expressar a necessidade de se ter razões e verdades presentes na elaboração dos conceitos sobre organização curricular. Nesse sentido, encontramos nas observações de Goodson (1995) novas referências para a diferenciação entre currículo prescritivo e currículo que é resultado de construção social.

Na primeira situação, Goodson afirma que:

O currículo prescritivo se apóia na mística segundo a qual especialização e o controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que não se “desmascare” essa mística o

mundo do currículo prescritivo e da escolarização como prática podem coexistir pacificamente. As prescrições curriculares estabelecem certos parâmetros que podem ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada. (GOODSON, 1995, p. 68)

Existe, nessa análise, uma denúncia sobre as manutenções das concepções hegemônicas sobre o conhecimento e os grupos sociais que definem seu caráter mais ou menos utilitarista. Essa coexistência implica em pactos que reduzem o conhecimento escolar a uma condição de mantenedores das visões hegemônicas e delegam aos professores e alunos o papel de perpetuadores dessa mística.

Uma outra perspectiva para se conceber a ideia de currículo reside na possibilidade do desenvolvimento de estudo histórico sobre a construção social do currículo escolar, na qual são valorizados os enfoques: individual, de grupo ou coletivo e relacional. Certamente, o estudo isolado das relações coletivas ou individuais não é, por si só, suficiente para assegurar uma leitura histórica da concepção de currículo que seja capaz de promover a mobilização rumo à compreensão desses processos. Porém, ter como referência o processo histórico e social, no qual os autores são os próprios protagonistas, traz contribuições substanciais para uma interpretação que minimize os efeitos dos pactos mencionados por Goodson, tornando possível a realização de um processo de escolarização que permita o estabelecimento de relações com os processos históricos e a compreensão de seus múltiplos determinantes.

Ao deslocar o enfoque para a análise dos conflitos existentes “dentro” do currículo, contribui-se para uma percepção do processo de escolarização e, no caso dos profissionais que têm o compromisso com a desmistificação das facetas invisíveis que podem determinar sua ação educativa, isso se torna condição indispensável para a orientação de um trabalho integrado e gerador de processos verdadeiramente formativos.

Algumas considerações sobre planejamento em equipe, identidade e definição de objetivos.

As referências encontradas nas indicações apresentadas por Goodson também sinalizam para a necessidade de se compreender o processo de definição do conhecimento escolar como resultado de trabalho coletivo e reflexivo, que contemple as dimensões das relações interpessoais, da organização da coletividade e da construção do conhecimento.

Vasconcellos oferece contribuições bastante significativas para identificarmos situações que nos permitam compreender o cenário da elaboração dos planejamentos escolares.

Esse autor identifica uma relação dialética entre as perspectivas do possível e do impossível.³ Na sua análise destaca a importância de se evitarem visões dicotomicamente estanques, que impossibilitam a visão da complexidade contraditória que perpassa pela produção do conhecimento e das relações sociais. Enfatiza a necessidade de se ter uma compreensão da

³ Vasconcellos diferencia dois grupos de profissionais com posturas antagônicas diante das vicissitudes do trabalho educativo. Primeiro, o grupo do voluntarismo, até mesmo inconsequente, que não leva em conta as condições macrossociais e acredita que, para se realizar, é necessário apenas boa vontade. No outro extremo, igualmente prejudicial, o grupo que atribui todas as dificuldades ao sistema e às formas condicionantes, acreditando-se inoperante e ineficaz contra as orientações e condicionantes estruturais.

interação dinâmica de **negatividades** e **positividades**, condição, segundo ele, indispensável para o equilíbrio fundamental para a realização de mediações que possibilitem a operacionalização da prática educativa. Outro aspecto também apontado como relevante é assumir uma postura crítica para uma ação consciente e voluntária, que deve ser, sempre, resultado da vontade de uma coletividade organizada.

A negação das visões exclusivamente deterministas e a compreensão do aspecto prejudicial das unilateralidades sedimentam condições que favorecem as ações que são capazes de promover a execução de um projeto educativo promotor de transformações.

Destacamos, a seguir, alguns elementos que Vasconcellos identifica na sua pesquisa, que contribuem para a ação consciente e transformadora do Homem:

Planejamento participativo – nele o sujeito da reflexão é também o sujeito da ação, fato que possibilita o crescimento coletivo e dialético da prática da autonomia e da solidariedade. Neste caso, o mais importante é a ideia do processo; o plano escrito (embora fundamental) constitui-se na materialização da vontade coletiva e, nessa perspectiva, torna-se expressão possível dos projetos.

O currículo – adquire dimensão em que processos cognitivos e interativos se somam aos conceituais. Não se restringe à concepção de currículo prescritivo, pois é resultado de análise de toda comunidade escolar, e por esta razão adquire contornos de currículo operacional e socialmente significativo para os alunos e professores. Evita-se dar uma conotação exclusivamente academicista, na qual os professores se sintam apenas operadores de manuais produzidos em situações e contextos totalmente desvinculados da realidade escolar. A prática contextualizada promove a ruptura com conceitos vazios e viabiliza uma educação que indissocia conhecimento e prática.

Uma ação pedagógica organizada – prevê uma prática responsável, na qual se levam em consideração as referências legais, a realidade sociocultural dos alunos e professores, os condicionantes macrosociais e econômicos e uma compreensão do conhecimento como resultado do dever histórico da humanidade e, por esta razão, legado cultural indispensável ao processo de escolarização.

Considerações sobre multiculturalidade

Como já apontamos anteriormente, nossas referências curriculares apresentam muitas orientações sobre aspectos voltados à questão das diferenças culturais, e indicam para a necessidade de tratamentos metodológicos que não permitam segregar em função das diversidades.

Buscando delinear um cenário mais amplo do que aqueles que nos sinaliza a legislação educacional, recorreremos à análise de Santos (1996), que indica bases macroestruturais para a compreensão das orientações sobre multiculturalidades presentes (ou ausentes) na organização curricular escolar.

Este autor nos indica uma série de conflitos paradigmáticos que influenciam a elaboração e instauração dos projetos pedagógicos. Inicialmente ele nos apresenta o "conflito entre o modelo técnico e o modelo edificante da aplicação da ciência" (SANTOS, 1996, p. 18); em

seguida discorre sobre o "conflito entre conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação" na direção que já mencionamos na análise apresentada pela obra de Goodson (1995, p. 23).

Porém, neste momento, o que nos interessa é sua análise sobre um terceiro conflito: o do "imperialismo cultural e multiculturalismo" e como este repercute na organização do sistema escolar (SANTOS, 1996, p. 26).

Nossa sociedade, não é novidade, estruturou-se sobre uma cultura eurocêntrica. Porém, o que se observa após a década de oitenta do século passado é essa cultura sendo colocada em "cheque" pelo crescente surgimento de movimentos sociais contra a cultura hegemônica. Destacam-se grupos de direitos humanos, ecologistas, pacifistas, feministas, grupos contra globalização, dentre inúmeros outros que passam a se projetar no cenário social.

A efervescência destas manifestações, embora aparentemente não cause grandes transformações na ordem estabelecida, lança à cena outras referências para a constituição das orientações sociais. Este novo cenário, inusitado dentro de uma concepção de cultura hegemônica, abala as bases sobre as quais se edificaram nossos sistemas educacionais.

Desse movimento global, Santos destaca dois grandes grupos que sinalizam para tendências antagônicas.

Primeiramente, uma tendência que defende a possibilidade de agravamento dos conflitos culturais. Desta, existe um grupo hegemônico que, segundo Santos, teve sua origem na intelectualidade ocidental e se coloca na posição que acredita no acirramento, com marcas acentuadas de hostilidade, entre o ocidente e as demais culturas do planeta. Um outro grupo, contra-hegemônico, se manifesta no sentido de promover a afirmação da identidade cultural se opondo à homogeneização descaracterizada desejada pela cultura hegemônica. A base de representação desse grupo contra-hegemônico, de acordo com o autor, estaria instalada junto ao fundamentalismo islâmico.

Uma segunda tendência acredita que, em decorrência das condições geradas pela sociedade de consumo e pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação, os conflitos seguirão uma linha de declínio, adquirindo cada vez menos repercussão, até desaparecerem.

É claro que essa não é uma questão que se possa ter como suficientemente investigada. Seus condicionantes têm origem milenar, e obter elementos para sua compreensão implicaria em estudos aprofundados de história política, religiosa, econômica, sociológica e antropológica. Porém, o que nos interessa, neste momento, é o fato de coexistirem leituras tão díspares da condição cultural da humanidade, fato que revela a grande instabilidade que orienta nossos sistemas educacionais.

Ora, se defendemos que organizar currículos é ter compreensão contextualizada dos agentes macro e microsociais presentes na comunidade escolar, não é de se estranhar que as orientações presentes na legislação educacional já prevejam a necessidade de se ter como referência a temática da multiculturalidade.

O que se observa, no entanto, é que, embora já existam orientações voltadas a esse complexo tema, a situação nas escolas ainda é de total inoperância no que diz respeito à inserção destas

reflexões no currículo escolar. O que se observa, são abordagens periféricas e ocasionais, que não propiciam avanços nos processos formativos e culturais dos partícipes da escolarização institucionalizada.

Por essa razão, Santos sinaliza para a necessidade de se voltar com mais atenção para essa situação e tornar o espaço escolar um foro privilegiado, no qual se possam estabelecer debates com vistas a atenuar o acirramento das diferenças culturais. Para ele:

O projeto educativo emancipatório tem, pois, neste domínio, responsabilidades acrescidas. Tem de, por um lado, definir corretamente a natureza do conflito cultural e tem de incentivar dispositivos que facilitem a comunicação. Não esqueçamos que o conflito cultural não ocorre no seio da mesma cultura, mas antes num espaço intercultural que tem que ser construído para que a comunicação seja possível (SANTOS, 1996, p. 30).

O autor segue sua interpretação atribuindo à instituição escolar a responsabilidade de interferir e criar condições para que os debates adquiram consistência e força para promover transformações. Nesse sentido, afirma:

Compete ao campo pedagógico criar imagens desestabilizadoras desse tipo de relacionamento entre culturas [...]. Estas imagens desestabilizadoras ajudarão a criar o espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais, o multiculturalismo. Como se trata de um modelo emergente [...], é de mais difícil aprendizagem e deve por isso ocupar lugar central na experiência pedagógica (SANTOS, 1996, p. 30).

Considerações sobre transversalidade

A origem epistemológica da disciplinaridade encontra sua base na ciência moderna, que se sustentou nos princípios das especializações como forma de obtenção da verdade e da autonomia. Essa base histórica do conhecimento científico incorporou-se aos fundamentos da pedagogia moderna e referenciou a organização, predominantemente, arbórea ou radicular dos currículos escolares.

Essa visão monolítica e compartimentada dos conhecimentos científicos e escolares começou a receber algumas influências questionadoras a partir dos estudos iniciados em fins do século dezenove e início do século vinte, nos quais se propunha a inclusão de princípios como da indeterminação, da incerteza e da relatividade nas orientações dos processos de elaboração do conhecimento científico.

Novas orientações levam a estudos interdisciplinares no campo da ciência, como uma tentativa de recompor as conexões perdidas nos processos de especializações. Sobre esse processo, Gallo afirma que

[...] a interdisciplinaridade complexifica-se: fala-se em diversas modalidades, além de uma pluridisciplinaridade, de uma transdisciplinaridade, como forma de conectar os mais diversos campos de saberes e possibilitar sua comunicação, inclusive com a criação de novos campos, não mais disciplinares, mas efetivamente interdisciplinares (GALLO, 2001, p. 19).

No campo pedagógico esses debates surgem na forma de se procurar atribuir sentido e conexões entre as diversas disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade passa a ser pensada como uma possibilidade de novas organizações do trabalho educativo, com planejamentos coletivos envolvendo professores das diferentes áreas do conhecimento.

Muitas definições surgem com o propósito de promover conexões entre os diferentes campos do conhecimento. No espaço concernente aos debates científicos, temos presentes algumas definições para essas terminologias.

Nicolescu (2000) nos oferece algumas definições que consideramos contribuições significativas. Por **pluridisciplinaridade** esse autor define como sendo "o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo". Segundo essa interpretação, o tratamento pluridisciplinar não confere transformações à estrutura disciplinar, uma vez que sua contribuição não excede a fronteira da disciplina propositora do estudo; "em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar" (NICOLESCU, 2000, p. 14).

Já a **interdisciplinaridade** tem um propósito diferente, "ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra". Nela, é possível distinguir três níveis de ação: **aplicação** (utilização de métodos de uma área do conhecimento em outra), **epistemológico** (Ex: "a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito") e **geração de novas disciplinas** (Ex: "a transferência de métodos da física de partículas para a astrofísica gerou a cosmologia quântica"). A interdisciplinaridade promove transposição de métodos de análise, porém permanece circunscrita à condição de pesquisa disciplinar.

No caso da **transdisciplinaridade**, propõe-se uma superação da estrutura disciplinar, uma vez que, como afirma Nicolescu, ela "diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento" (2000, p. 15).

No caso da escolarização institucionalizada, é necessário ter certa cautela no que diz respeito às diferentes interpretações que se apresentam para essas terminologias. A simples transposição dos debates existentes no campo da ciência para os processos de organização e operacionalização dos currículos escolares pode promover interpretações pouco úteis para o avanço das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Follari (1995, p.137-139) aponta alguns desafios que podemos adotar como referências para se promover uma ação interdisciplinar no âmbito escolar:

- 1) manter claro o processo de des-fundamentação pelo qual vem passando a ciência contemporânea e, conseqüentemente, a concepção de conhecimento escolar;
- 2) mostrar que a interdisciplinaridade não implica, necessariamente, homologações conceituais de alta coerência;
- 3) manter viva a ideia de que a interdisciplina é etapa superior das disciplinas e não negação supostamente superadora delas;
- 4) apoiar-se progressivamente em grupos de pesquisas interdisciplinares;

- 5) aprender a definir previamente os papéis dos grupos de trabalho; cada detentor de uma profissão deve restringir-se a trazê-la a debate e estar aberto para colocar-se em sintonia com outros saberes, mas não pode extinguir sua própria especificidade;
- 6) definir os temas socialmente mais relevantes em que o interdisciplinar possa operar e buscar vias institucionais para colocá-las em prática;
- 7) ter consciência da anarquia epistemológica que percorre a época para entender o pluralismo radical no qual a tarefa deverá ser enfrentada;
- 8) estar disposto ao fracasso momentâneo e à espera, sendo negativo o discurso apologético sobre a interdisciplina que motiva a expectativa de resultados prontos e positivos.

Projetando ainda as implicações de uma visão interdisciplinar na dimensão operacional do currículo escolar, destacamos do pensamento de Etges (1995) algumas referências que, na nossa compreensão, poderão conferir racionalidade prática ao trabalho docente, com vistas a uma ação responsável e comprometida com um projeto verdadeiramente consequente e formativo.

A interdisciplinaridade na escola não pode consistir na criação de uma mistura de conteúdos ou métodos de diferentes disciplinas. Este procedimento não só destrói o saber posto, mas acaba também com qualquer aprendizagem. Só depois de aprendido e dominado o construto, o educando deve ser encorajado a transcodificá-lo para sua vida cotidiana, para seus irmãos menores, para o grupo de trabalho na escola, para as imagens do computador. (ETGES, 1995, p.81).

Sob essa perspectiva, acreditamos ser fundamental para a ação do professor da Educação Básica a compreensão da necessidade de se dotar sua prática de algumas referências macroestruturais que atribuam sentido político e consistência teórica para a efetivação do processo educativo.

Considerações finais

A formação do profissional que atua na Educação Básica vem exigindo cada vez mais conhecimento dos condicionantes macroestruturais dos sistemas de ensino, das reflexões sobre as bases epistemológicas da ciência e sua influência na orientação dos currículos escolares.

Como se vê, embora o debate acerca da reorientação e do redimensionamento do saber escolar seja urgente e necessário para os processos formativos, a simples transposição precipitada de modismos na elaboração e execução do currículo escolar, o apressamento por resultados imediatos (e superficiais), pode comprometer processos formativos de gerações inteiras.

Nesse sentido, nosso compromisso com a organização curricular torna-se cada vez mais necessário e subjacente às grandes temáticas educacionais, uma vez que nele reside a possibilidade de investir (ou não) a escola de sua efetiva capacidade de promover significativas transformações na sociedade contemporânea.

ABSTRACT

Much has been discussed on the various means of organizing school curriculum. With this article, we intend to offer some data for the operation of a school curriculum which manages to incorporate the notions of flexibility, multiculturalism and dialectic conception of knowledge.

KEYWORDS: *Curriculum. Transversal actions. Social transformation.*

REFERÊNCIAS

- ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.51-84.
- FOLLARI, Roberto. Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso - Revista de Ciências Sociais** (UNIMEP), Piracicaba, SP, 10 (21), p.115-132, 1997.
- GALLO, Silvio. Transversalidade e meio ambiente. In: CICLO de Palestras sobre Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF/COEA, 2001.p.15-26. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2008.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- NICOLUESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.
- RESOLUÇÃO CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.
- RESOLUÇÃO CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**.
- RESOLUÇÃO CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.
- SANTOS, Boaventura Souza. Para uma pedagogia do conflito. In SILVA, Luiz Eron da (Org). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.