



O CURRÍCULO COMO VEÍCULO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

José Carlos MORGADO¹
Universidade do Minho

RESUMO

O presente artigo centra-se na problemática da integração curricular, inventariando alguns dos fundamentos e preceitos que a tonificam e fazem desta prática uma via, por excelência, para a consolidação da *justiça curricular* e da integração social. Na parte final alude-se a um recente modelo de educação alternativo à escola pública – o programa «homeschooling».

“Educar pessoas com maior amplitude e flexibilidade de interesses é uma das vias indispensáveis para construir sociedades dia a dia mais humanas, democráticas e solidárias”².

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade das sociedades contemporâneas tem tornado cada vez mais evidente que a educação dos cidadãos se torna indispensável para poderem responder aos desafios decorrentes das profundas mutações científicas, tecnológicas e sociológicas da vida moderna.

Estas transformações, que no dizer de Stoll & Fink³ demonstram que estamos a viver um período de transição decorrente da passagem de uma sociedade pós-industrial para uma sociedade da informação e do conhecimento, mais não são do que a evidência da explosão, de algum modo (des)ordenada, de informação, que não se esgota nela própria, e que tem como berço precisamente o pós-industrialismo.

-
1. Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Carlos Morgado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail jmorgado@iep.uminho.pt
 2. Torres Santomé, J. (1999). Currículos Flexíveis. A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. *Jornal A Página da Educação*, 85, pp. 4-8, p. 7.
 3. Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Tal explosão implica que o caminho no sentido da democratização social se vai tornando gradualmente mais complexo, dado que não é possível à escola ombrear com a dimensão da informação que propulsiona a sociedade. Além do mais, a escola, e contrariamente ao que defende Dickens⁴, está muito longe de ter de ensinar apenas factos, até porque a vida não é feita apenas de factos.

De entre as várias estratégias para um melhor aproveitamento desta multiplicidade de informação, e com o intuito de assegurar tanto o direito à educação quanto a igualdade de oportunidades, afinal imperativos de todas as agendas democráticas, uma delas emerge com alguma acutilância e que é escopo deste artigo – a integração curricular.

1. NOÇÃO DE INTEGRAÇÃO

Em qualquer sociedade democrática, o sistema educativo, fruto de um determinado projecto político que pretende conformar o futuro, é visto como um meio conducente a uma maior equidade e coesão social. Daí que os argumentos discursivos mais utilizados recentemente no campo educativo insistam na generalização da educação como factor preponderante na construção de uma sociedade igualitária.

Vivemos num tempo de grandes transformações, onde o acelerado desenvolvimento de novas tecnologias de informação e o esbater das fronteiras políticas, culturais, científicas e económicas muito tem contribuído para uma nova conjectura mundial, fortemente dependente da posse de determinados conhecimentos, mas onde os recursos mais valiosos continuam a ser as pessoas e onde a educação se assume como a via decisiva para a inclusão ou exclusão social⁵.

Tais fenómenos têm concorrido para a necessidade evidente de reposicionar e/ou adaptar dos sistemas educativos a novas realidades, outorgando um outro papel à escola, mais consonante com as exigências do meio em que se encontra inserida e com a finalidade última do desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dos indivíduos. Gimeno⁶ considera que a actual sociedade do conhecimento ou da informação “exige da educação escolar uma resposta adequada se esta não quiser ficar à margem dos circuitos de comunicação, de cultura e do conhecimento”.

Corroborando esta opinião, Fernandes⁷ defende que tais mudanças se justificam tanto pela “crescente complexidade da sociedade em que vivemos”, quanto pela “necessidade de fundamentar, em bases mais sólidas, decisões que têm importantes implicações sócio-morais para o indivíduo e para a sociedade”, podendo, assim, as instituições escolares proporcionarem melhores oportunidades educativas, perseguindo “uma educação de qualidade elevada para todos”.

4. Cf. Dickens, C. (1961). *Hard Times*. London: Collins. O autor considerava que a vida era apenas feita de factos e defendia que só se poderiam formar as mentes das crianças com factos. Tudo o resto seria inútil.

5. A este propósito Cf. C.N.E. (1997). *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

6. Gimeno, J. (1997). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In José Pacheco, Maria Alves & Maria Flores (Orgs.). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do inho, pp. 23-50, p. 33.

7. Fernandes, M. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, pp.7-32, p. 8.

Em termos de conhecimento, tais mudanças anunciam o eclodir do que Santos⁸ denomina por “paradigma emergente”, estimulado pelo espectacular avanço das ciências e pela progressiva caducidade do poder explicativo do “paradigma dominante”, deixando de fazer sentido a dicotomização entre ciências naturais e ciências sociais, já que se passa a falar de uma pluralidade metodológica na construção do conhecimento. Ergue-se, assim, uma “nova ordem científica” em que o ser humano, enquanto “autor e sujeito do mundo”, é colocado no centro do conhecimento. Recupera-se, deste modo, o papel do ser humano como actor principal do processo educativo.

Se os desafios sociais contemporâneos elegem como prioridade global o desenvolvimento de uma sociedade democrática, perseguindo a formação e valorização da pessoa e esforçando-se pela redução das assimetrias e das desigualdades sociais, tais propósitos significam também trazer para a primeira linha das preocupações as questões relativas ao conhecimento, uma vez que “a resposta à globalização e à sociedade da informação reside no conhecimento, na capacidade de criação, de transmissão e de aplicação dos conhecimentos”¹⁰.

Torna-se assim relevante o papel social e cultural da educação, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades e da personalidade do indivíduo – imperativos imprescindíveis à sua autonomia e convivência social -, quanto à integração e utilização social dos saberes e do conhecimento. A educação “deve permitir às pessoas analisar, tomar decisões, trabalhar e desfrutar (o mundo) de modo muito mais responsável, com liberdade, preocupando-se com o bem estar de todos”¹¹.

Tais propósitos implicam que a escola enquanto instituição privilegiada de formação do indivíduo se organize, de forma “a construir um mundo de possibilidades”, onde o conhecimento é visto como um processo de construção inacabada em que todos devem participar¹². Mais do que fornecer informação, que hoje se adquire facilmente pelos mais diversos meios, a escola deve promover a aquisição e o desenvolvimento de capacidades para obter essa informação, preocupando-se mais com o desenvolvimento de processos de aprendizagem do que com a transmissão de informação e de conhecimento.

É nesta linha de pensamento que Húsen¹³ considera necessário que na escola se experienciem “práticas de diferenciação pedagógica”, respeitando “experiências de vida e estilos cognitivos diversificados”, concretizando-se, assim, “o princípio da realização pessoal” de cada indivíduo, princípio este que, no dizer de Leite¹⁴, se deve assumir como um “direito inalienável de todo o indivíduo para escolher livremente trajectórias educativas”, e implicará que as organizações escolares não só se estruturam com base em princípios de participação democrática, como também criem alternativas

8. Santos, B. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, pp. 36-44.

9. Cf. Santos, B. (1999), *Op. cit.*, (pp. 10-11). O autor descreve o “paradigma dominante” como um modelo global de racionalidade científica, caracterizado pela previsibilidade do comportamento futuro dos fenómenos à luz de certas regularidades observadas e baseado num conhecimento causal.

10. Carneiro, R. (1997). Comunicação proferida na Conferência sobre “Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional”. *Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: ME, pp. 72-85, p. 81.

11. Torres Santomé, J. (2000). Entrevista. *Jornal A Página da Educação*, 87, p. 11.

12. Torres Santomé, *Op. cit.*

13. Húsen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, MEC.

14. Leite, C. (2000). A Flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7. Porto: DREN, pp. 20-26, p. 20.

significativas e diversificadas de formação e, ainda, procurem estimular “dinâmicas de inclusão”, assumindo a responsabilidade de proporcionar o sucesso escolar a todos os cidadãos.

Tem-se tornado cada vez mais clara a “necessidade de estabelecer uma maior e melhor ligação entre a cultura escolar e a cultura social e experiencial dos alunos e dos seus contextos de proveniência”, o que enfatiza a importância das decisões sobre a selecção e organização dos conteúdos que devem ser ministrados na escola, ou seja, “um maior protagonismo nas decisões sobre o currículo”¹⁵.

No entanto, o que na prática se tem verificado é que a escola não tem conseguido adaptar-se às novas realidades, nem construir ritmos paralelos que se assemelhem às cadências de desenvolvimento do tecido social. Como postula Torres Santomé¹⁶, torna-se premente uma “revisão da cultura e do trabalho nas escolas”, uma vez que se continuam a trabalhar conteúdos pouco relevantes e de forma pouco motivadora para os alunos, correndo-se o risco de perderem o contacto com a realidade em que vivem. Adianta ainda o autor que “as situações e problemas da vida quotidiana, as preocupações pessoais, costumam ficar à margem dos conteúdos e processos educativos”, valorizando-se mais uma aprendizagem democrática de conteúdos culturais pouco significativos do que uma compreensão clara do que muitas vezes se valoriza. É neste sentido que Stoll & Fink¹⁷ afirmam que sem uma planificação partilhada e cuidadosa do trabalho escolar, qualquer estratégia de mudança pode converter-se numa estratégia de gestão burocrática que não influencie nem a vida dos professores, nem a dos alunos. Ou seja, qualquer estratégia de mudança educativa depende da cultura da escola, sendo esta fortemente influenciada pela própria cultura docente, o que nos leva a concluir que qualquer alteração no interior da escola resultará sempre da maior ou menor mudança do pensamento e das práticas docentes¹⁸.

Urge, assim, assumir o currículo como uma construção partilhada, através da institucionalização consciente das práticas deliberativas¹⁹, como mecanismo capaz de garantir a ponte e estabelecer um diálogo permanente entre a escola, o meio e a sociedade, contribuindo-se assim para a realização do indivíduo através de um processo de formação integral, flexível e aberto, não só no que diz respeito aos valores e às culturas, como também aos saberes e aos domínios de aprendizagem.

É nesta perspectiva que Beane²⁰ avança com a noção de integração curricular, por oposição a um currículo espartilhado, delimitado por territórios disciplinares bem vincados, onde o primado da sequencialidade determina e impõe o conhecimento ministrado ao aluno. O autor refere-se à integração curricular como um supra-conceito, isto é, como um campo conceptual que não se restringe às fronteiras das disciplinas e que “tem sido utilizado, por norma, para temas centrados na resolução de problemas que ajudam os alunos a integrar as experiências educacionais nas suas vidas pessoais e sociais”²¹.

15. Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Território Educativo*, 7, Porto: DREN, pp.33-42, p. 33.

16. Torres Santomé, J. (1999). Currículos Flexíveis. A urgência de uma revisão da cultura e do trabalho nas escolas. *Jornal A Página da Educação*, 85, pp. 4-8, p. 4.

17. Stoll, L. & Fink, D. (1999), *Op. cit.*

18. Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

19. Pacheco, J. & Paraskeva, J. (2000). A tomada de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, IX, 1. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.111-116.

20. Beane, J. (1997). *Curriculum integration*. New York: Teachers College Press.

21. Beane, J. (2000). O que é um Currículo Coerente? In José Augusto Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 39-58, p. 50.

Para Torres Santomé²², o currículo integrado “é o produto de uma filosofia sócio-política e uma estratégia didáctica”, isto é, fundamenta-se numa determinada concepção de socialização das novas gerações, num determinado ideal de sociedade e nas formas que podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Em suma, a integração curricular é vista como uma forma de reduzir a artificialidade da escola, pela abordagem de conteúdos e de temáticas que se relacionem com as necessidades dos alunos e com os seus problemas e realidades mais comuns. Dilui-se, assim, “o problema das escolas tradicionais, onde se dá uma grande ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares” impedindo que os alunos sejam capazes de ver esses conteúdos como fazendo parte do seu próprio mundo.

Se as propostas anteriores consideravam a (re)organização dos conteúdos curriculares como o elemento chave da integração curricular, esbatendo fronteiras disciplinares, valorizando conteúdos e destrezas provenientes de várias disciplinas do conhecimento e, como salienta Beane²³, centrando-se o processo de ensino-aprendizagem em torno de temáticas ou problemas significativos que ligam o currículo escolar ao mundo em geral, pelo contrário, para Zabalza²⁴, a integração é vista como um dos cinco critérios cruciais para o desenvolvimento do currículo a partir do contexto escolar: a) *pluralismo* – já que a escola deve oferecer e organizar-se em torno de um modelo pedagógico plural, que permita a convivência de todos, rejeitando as exigências de um projecto unitário; b) *continuidade* – vista como “um indicador da racionalidade e, simultaneamente, um potenciador do máximo desenvolvimento individual no processo de aprendizagem”; c) *integração* – entendida como “uma autêntica conexão, na própria essência do modelo formativo, do educativo e do instrutivo num autêntico e pleno desenvolvimento pessoal-funcional do sujeito”; d) *alfabetização cultural* – uma vez que “a escola elementar cumpre, no âmbito instrutivo, a tarefa de realizar uma autêntica alfabetização cultural de toda a população infantil”; e) *abertura* – “abertura ao exterior que permita a génese dinâmica de circuitos de interacção mútua entre escola-família, escola-contexto sócio-cultural, escola-comunidade local”. No fundo, para o autor, a integração é um dos pressupostos fundamentais para um desenvolvimento do currículo numa perspectiva abrangente e inclusiva, já que deve atender sobretudo ao papel dos vários agentes educativos e ao contexto em que a escola está inserida.

Para Skilbeck²⁵, a integração curricular deve assumir-se como uma forma consubstanciadora da coesão social, respeitando as diferenças e baseando-se num trabalho conjunto das pessoas, numa boa relação comunicacional que se constrói na base de propósitos comuns, de cedências e compromissos que devem ser atingidos.

Em essência, e como referimos noutra local²⁶, entendemos que a integração curricular é um projecto que depende essencialmente de mecanismos de deliberação. Só tem sentido problematizar a

22. Torres Santomé, J. (1999). *Op. Cit.*, p. 7.

23. Beane, J. (2000). Integração Curricular: a essência de um escola democrática. In José Pacheco, José Morgado e Isabel Viana (Orgs.). *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-61.

24. Zabalza, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa, pp. 38-44.

25. Skilbeck, M. (1997). Intercultural actions and social cohesion: a challenge for education. *Educação e Sociedade*, 1 (97), pp. 69-78.

26. Morgado, J. (2000). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In José Pacheco, José Morgado e Isabel Viana (Orgs.). *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 93-101.

integração curricular a partir de uma alteração significativa dos contextos educacionais, o que dependerá de uma nova postura da escola e dos professores, e se não se evitar questionar o currículo como um processo deliberativo. O currículo será, então, concebido como um projecto que implica espaços e tempos constantes de tomadas de decisão em vários níveis e etapas, envolvendo os diversos agentes educativos, operando-se, assim, quer ao nível da construção do conhecimento, quer ao nível da forma em que esse conhecimento se implementa. Se assim for, e perante uma sociedade verdadeiramente heterogénea, estaremos a caminhar no sentido de construir um currículo flexível e integrador, sensível às diferenciações, mas também a estimular a cristalização de mecanismos de deliberação, inegáveis contributos para a consolidação de uma sociedade democrática.

2. FUNDAMENTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A integração curricular implica que se estabeleçam algumas premissas sem as quais se traduzirá num projecto irresolúvel. Aliado ao *relativismo cultural* que trespassa todo o currículo²⁷, a integração deve também, por esta causa, não perder de norte dois grandes objectivos que se podem intrometer no desenvolvimento do processo de integração do currículo. Por um lado, o estado em que se encontram a formação inicial e a formação contínua de professores, e, por outro lado, o poder expresso dos manuais escolares.

A formação inicial e a formação contínua de professores não tem permitido outra coisa que não seja uma sequencialização do conhecimento, pelos tanques das disciplinas, e tem inviabilizado a construção do conhecimento apoiado num território relacional. Ou seja, tanto a formação inicial como a formação contínua não têm nada a ver com a lógica da integração do conhecimento que se quer que o currículo assuma.

Com efeito, admitir o currículo como um processo que não é politicamente neutro é defini-lo como um espaço dialéctico, determinado por um conjunto amplo de decisões, negociadas e renegociadas a vários níveis²⁸. Nesta conformidade, implicar os professores no processo de desenvolvimento curricular só ganha sentido se tal acontecer numa base deliberativa, ou seja, o professor impõe-se como um agente social e não como um sujeito técnico, emprestando ao processo todos os seus ideais, perspectivas, desejos e volitudes e que, ao interactuar com os seus pares, fará do campo curricular um campo deliberativo, mas sobretudo um *locus* permanentemente descontinuado.

Desta forma, a deliberação deverá ser sempre focada como uma componente crucial do delicado processo político de que se constitui o campo curricular, porquanto ao currículo desaguam todas as *nuances* políticas mais amplas e mais específicas.

Isto implica, com toda a clareza, uma outra dinâmica na formação de professores, tanto a nível inicial como, e sobretudo, na formação contínua.

Torna-se cada vez mais evidente uma certa instabilidade da profissão docente, que associada ao facto de se atribuírem, com frequência, às escolas e aos professores as responsabilidades pelos fracassos escolares, tem originado ansiedade e incertezas, favorecendo o isolamento dos professores e um distanciamento em relação aos alunos. Tais factos, geradores de um crescente “mal-estar profes-

27. Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

28. Goodson, Y. (1994). *Studying curriculum*. New York: Teachers College Press.

sional” resultam, no dizer de Nóvoa²⁹, de dois aspectos fundamentais: por um lado, “a tendência para separar a concepção da execução”, ou seja, a produção dos currículos e programas de ensino da sua operacionalização na escola e na sala de aulas; por outro lado, “a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores”, aumentando-lhe as tarefas diárias. Trata-se de um *fenómeno social* que, para o autor, decorre da “ausência de um projecto colectivo”, enfatiza o tecnicismo do trabalho docente, reduz significativamente a sua autonomia e provoca a deterioração do seu estatuto profissional, acentuando um papel mais consonante com o de funcionário público em detrimento do de um profissional autónomo. No fundo, e como referem Apple & Jungck³⁰, “a qualidade cede lugar à quantidade”, perdendo-se *competências colectivas* em favor de *competências administrativas*.

Assim, não tem cabimento a imagem do professor como um funcionário público, submetido de forma passiva e absoluta ao poder da tutela, ou de um trabalhador que executa determinadas tarefas decididas e/ou *encomendadas* por outros, uma vez que o professor tem uma determinada autonomia e responsabilidade que são inevitáveis, a partir do momento em que se enfrenta com uma prática que, no caso da educação, é uma prática aberta. Nem sequer é admissível um profissionalismo apoiado na defesa de interesses corporativos, ainda que alguns deles sejam legítimos, ou partindo do princípio de que apenas a eles pertencem as habilidades, conhecimentos e motivos para construir uma boa educação³¹.

Torna-se necessária uma outra concepção da formação de professores, “uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”³². Tal modelo implicará que se considere a formação inicial como ponto de partida de um permanente e complexo processo de desenvolvimento profissional, devendo a formação contínua ser vista como um “aperfeiçoamento permanente”, centrado nas actividades diárias da sala de aulas e na procura de respostas para a resolução de problemas inerentes à vida escolar. Em suma, e como postula Schön³³, a formação de professores deve incidir na resolução de problemas práticos, na base de uma reflexão permanente do professor.

A recontextualização da formação de professores passa também por fazer com que os neófitos³⁴ ganhem uma certa aproximação à família dos alunos, já que não se podem substituir a ela. Após a profissionalização, o professor constrói um espaço próprio no sistema escolar, espaço este que além de estar alheado da família, se ancora num terreno inseguro e mal definido. A profissionalidade docente não é uma profissão liberal, já que é condicionada e controlada por diversos factores, para além de partilhar determinados aspectos com outros membros da cultura. Ninguém é professor em

29. Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-33, pp. 23-24.

30. Apple, M. & Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, pp. 149-172, p. 156.

31. Larson, M. (1977). *The rise of professionalism*. Berkeley: University of California Press.

32. Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 51-76, p. 53.

33. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.

34. Cf. Marcelo Garcia, C. (1992), *Op. Cit.*, p. 66. O autor considera que a fase de iniciação profissional dos professores, embora sendo uma fase que, inevitavelmente, marcará o seu desempenho futuro, tem sido esquecida quer a nível superior, quer nas próprias instituições de formação docente, inviabilizando o desenvolvimento de atitudes à reflexão e aumentando as carências formativas dos professores.

sentido estrito, até porque qualquer outra pessoa pode fazer igualmente bem o que ele faz³⁵. Ainda que seja melhor formado que os pais para exercer esta competência, e ainda que tenha direito a ter autonomia profissional em nome do respeito pelos alunos e pelo bem comum, tal autonomia nunca poderá ser ilimitada.

De entre as questões que contribuem para esta fragilizada formação de professores, ocupam lugar preponderante os manuais escolares. Com efeito, mexer na formação de professores implica *desmanualizar* o professor.

O manual está montado de tal maneira que só um professor experiente poderá flexibilizar o próprio manual. Um professor neófito segue o livro, em alguns casos meticulosamente, até com o objectivo de cumprir o programa.

O manual transmite uma construção muito específica do conhecimento e depende de uma de lógica de sequencialização. Ora, se queremos integrar o currículo temos de, descomplexadamente, diluir o poder do manual, desterritorializá-lo, isto é, se queremos integrar o conhecimento temos de diluir as fronteiras que o manual determina, e o facto é que o manual não permite isso. Daí o manual ser um instrumento segregador, construído como se todos os alunos fossem iguais.

Nas palavras de Mendes³⁶, os manuais escolares,

“Amados, por uns, e criticados, por outros, (...) continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didáctico de extrema utilidade – para alunos, professores e, por que não, para as próprias famílias/encarregados de educação –, eles veiculam valores e princípios, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a(s) identidade(s).”

Ou seja, e de acordo com Moniot³⁷, “o manual tende a estimular pulsões positivas e negativas, leva a amar, odiar e respeitar..., propõe modelos identificatórios; contribuindo para a construção da identidade, ele visa fazer aceitar ideais, guiando e reforçando o amor próprio”.

Trazendo à colação o raciocínio de Castro³⁸, os manuais escolares “são objectos particularmente complexos, característica para que contribuem decisivamente a rede de relações intertextuais em que são posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objectivos que a sua utilização persegue, o tipo de condicionalismos que marcam a sua produção e difusão”.

Se o currículo é assumidamente um lugar de selecção do conhecimento³⁹, então os manuais escolares “podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subor-

35. Henry, M. (1996). *Parents-school collaboration*. Albany: State University of New York Press.

36. Mendes, J. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História. In Rui Vieira de Castro *et al*, *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, pp 343-354, p. 343.

37. Moniot, H. (1997). *Didactique de l'Histoire*, col. «Perspectives didactiques», Paris, Nathan/Pédagogie, p. 202, *apud* Mendes, *Op. cit.*, p. 343.

38. Castro, R. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In Rui Vieira de Castro *et al*, *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, pp 189-196, p. 189.

39. Forquin, J. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

dinaram as inclusões e exclusões que realizam”⁴⁰. Por outras palavras, se o currículo é o resultado de uma determinada selecção, então o manual, que é a base do currículo, promove essa selecção.

Prossegue ainda Castro⁴¹, que

“Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados na escola e para a escola são, em simultâneo, uma tecnologia para transmissão daqueles, integrando aspectos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão, através, por exemplo, das actividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido, desempenham, importantes funções pedagógicas. Olhados por este ângulo, eles podem permitir aceder ao conhecimento da “ideologia pedagógica” subjacente, do modo como é entendido o processo de “transmissão” e “aquisição” que tem lugar na sala de aula e do “papel” que nele é reservado aos alunos e aos professores.

As funções pedagógicas e culturais que os manuais realizam não são, por outro lado, dissociáveis da sua natureza de “bem de consumo”; algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do “mercado” em que têm que ocorrer, radicando mais em preocupações comerciais do que pedagógicas, e das características do(s) público(s) alvo.”

Daí que, o manual seja um vício da/na formação de professores, já que este é manualizado quer na formação inicial, quer na formação contínua. Ora, o professor não consegue problematizar as questões relativas aos conteúdos, não só porque foi treinado como um utilizador do manual, como também porque se apoia em determinadas práticas instituídas na escola, como por exemplo a avaliação em que, por norma, há um apelo mais directo a aspectos periféricos, tais como memorização e compreensão de factos, assiduidade, participação, etc., do que à construção do conhecimento, já que esse é fornecido pelo manual.

Além do mais, e ainda de acordo com Castro⁴²,

Os manuais escolares são textos de utilização preferencial pelos alunos – nas suas “actividades”, nos seus “enquadradores discursivos”, nos seus “textos de endereçamento” são os alunos que elegem como destinatários; mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente, o professor que é quem decidirá sobre a sua adopção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro; pode acontecer, para lá disto, a ocorrência de comentários, de sugestões, de observações que só ganham sentido se concebermos o professor como leitor ideal deste tipo de textos.

Em essência, não há só uma ideia de selecção ancorada ao manual, há também uma ideia de *mercantilização* do conhecimento, tal como refere Apple⁴³. Esta mercadorização é estimulada pelas editoras já que ninguém sabe quais são os critérios para a escolha deste ou daquele manual. No fundo, sem uma ampla discussão sobre o papel do manual enquanto material didáctico e sobre a

40. Castro, R. (1999). *Op. cit.*, p. 189.

41. Castro, R. (1999). *Op. cit.*, pp. 189-190.

42. Castro, R. (1999). *Op. cit.*, p. 191.

43. Apple, M. (1997). *Abordagens Sociológicas do Currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

finalidade e intencionalidade da formação de professores, a integração curricular não tem condições de se afirmar. Até porque, para além do cumprimento destes fundamentos, a integração curricular necessita da concretização de determinados preceitos que a seguir se analisam.

3. PRECEITOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A diversidade impõem-se factualmente como um dos preceitos mais importantes para uma efectiva integração do currículo. Na verdade, a integração curricular só se conseguirá impor como um documento de justiça se respeitar a realidade pela diversidade, diversidade esta que justifica a pluralidade de conhecimento e de informação que configura um determinado contexto social.

Uma das causas cruciais para inviabilizar qualquer tentativa de integração curricular é a tendência de monoculturalização da escola e de disciplinarização do conhecimento, até porque o problema da disciplinarização dá uma falsa ideia de estaticismo. Ora, o conhecimento é um palco de dinâmicas diversas, uma construção contínua. Aliás, a cultura é uma construção permanente.

A construção do conhecimento em tanques compartimentados é um erro e adia o processo de desenvolvimento integrado do currículo. É neste sentido que Torres Santomé⁴⁴ salienta que toda a proposta curricular deve traduzir uma sensibilidade cuidada perante a sociedade, os alunos e os professores:

Elaborar uma proposta curricular obriga a participar na reflexão acerca de que tipo de cidadãos e sociedade queremos construir ... isto obriga-nos a reflectir sobre uma série de questões prévias destinadas a averiguar o presente – como são as nossas sociedades, que problemas necessitam de resolução urgente, quais são as causas das situações injustas que detectamos, etc.

Desenvolver projectos curriculares obriga a atender a uma série de questões: as tarefas que cada um dos alunos realiza, o acompanhamento da sua realização, aquilo que sabem e aquilo que para eles é ininteligível, detectar as suas percepções da realidade, valores e expectativas, averiguar que situações problemáticas do seu desenvolvimento pessoal e social afectam as suas interacções sociais.

Os professores têm de dedicar-se a este tipo de investigação nas aulas, tendo de destinar também algum tempo para leituras, seminários de actualização constante, trabalho em equipa de planificação, acompanhamento e avaliação dos projectos curriculares nos quais estejam comprometidos. Para além disso têm de estar muito bem informados das questões culturais, laborais, económicas e políticas e que são imprescindíveis para conseguir uma adequada compreensão da comunidade e do mundo em que vivemos.

Assim, a integração curricular estabelece um apelo também a alunos, mas sobretudo aos professores, até porque, de acordo com o autor⁴⁵, estes “enquanto intelectuais ao serviço da democracia e da justiça social” devem contribuir para a desmistificação daquilo que é definido como conhecimento oficial.

44. Torres Santomé, J. (1997). Política Educativa, Prácticas Culturales y Justicia Social. In José Pacheco, Maria Alves & Maria Flores (Orgs.). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-81, p. 51.

45. Torres Santomé, J. (1997), *Op. cit.*, p. 55.

A sensibilidade à diversidade atravessa a assunção de uma perspectiva multicultural da educação, até porque, tal como salienta Paraskeva⁴⁶, “a sociedade faz-se orgulhosamente apresentar como um têxtil de padrões múltiplos, que segundo a segundo, se multiplicam e coexistem na base de determinadas complicitades chuleadas dissimuladamente. A Escola, ao não conseguir traduzir esta imagem, hiberna, entra em coma profundo, até porque o acesso à escola é presidido e orientado pela diversidade o que faz da escola uma montra cognitiva, afectiva e socialmente desigual”.

Neste facto, prossegue o autor⁴⁷, os professores não estão isentos de culpa, até porque “a escola multicultural limita-se a ser mais uma boa ideia mas sem um compromisso prático por parte dos professores”.

No entanto, e apesar das dificuldades estruturais que o sistema público de educação enfrenta, uma outra dificuldade começa a ganhar alguma visibilidade nos países tidos como mais industrializados e que, de todo, coloca em causa a educação como processo social sensível à diversidade e ao multiculturalismo. Referimo-nos especificamente aos programas «homeschooling»⁴⁸, que se situam na sequência do projecto de reforma educacional, levado a cabo pelos movimentos mais identificados com a ideologia neoliberal⁴⁹, onde para além de este programa, se encontram ainda os projectos relacionados com as «charters schools»⁵⁰. As «charters schools» são um novo modelo de gestão proposto para as escolas públicas, em que os pais têm a possibilidade de poder escolher a escola que querem que os seus filhos frequentem. Estas escolas surgem como um mecanismo para o combate aos índices de insucesso e abandono escolares, revelando-se e assumindo-se socialmente como uma das melhores soluções [no sentido da eficácia] encontradas para a redcredibilização do sistema público de ensino, ao abrigo do lema financiamento público – gestão privada, imprimindo maior responsabilidade na consecução tanto da formulação dos objectivos, quanto dos resultados obtidos⁵¹. Estamos perante um projecto que tem tido grande adesão nos Estados Unidos da América do Norte⁵² e no Canadá⁵³, e que vai ao encontro do impaciente desejo de reforma que se esperava a qualquer momento vir a acontecer em torno do sistema público de ensino, face aos baixos níveis de operância apresentados⁵⁴.

46. Paraskeva, J. (1998). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho, p. 342.

47. Paraskeva, J. (1998). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho, p. 343.

48. A este propósito Cf. National Homeschool Association. *Mission Statement. Homeschooling families: ready for the next decade*. New York: National Homeschool Association. <http://www.n-h-a.org/nha.html>; e ainda Home School Legal Defense Association.(2000) *The home school report*. <http://www.leah.org/hslida.html>.

49. Cf. Apple, M. (1999). *Power, meaning and identity*. New York: Peter Lang.

50. Charters Schools Development Center (1999). <http://www.csus.edu/ier/charter/charter.html>.

51. Charters Schools Research (1999). *The State of Charters Schools, Third Year Report*. <http://www.ed.gov/pubs/charter3rdyear/html>.

52. Cf. AFT Report of Charter Schools Research Project. (1997) Washington, D.C.: *United States Department of Education*.

53. Cf. Canada's Charters Schools: Initial Report. (1998). *The Society for Advancement of Excellence in Education*. Alberta: Canada.

54. Vanourek, G., Manno, B., Finn, C., & Bierlein, L. (1997). *Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 2. The birth pains and life cycles of charter schools*: Hudson: Hudson Institute.

Paralelamente a este projecto, surge, em sintonia com os fundamentos que o fazem emergir, o programa «homeschooling», um modelo de educação alternativo à escola pública. Este movimento, surge também face à progressiva descrédibilização da escola enquanto instituição educativa, em que os pais receosos e temerosos da inoperância da escola em reproduzir determinados valores, sobretudo religiosos, optam por instituir um modelo de educação conduzido familiarmente⁵⁵.

Fortemente implementado nos Estados Unidos da América do Norte⁵⁶, na Austrália⁵⁷, no Canadá⁵⁸, caracteriza-se por uma multiplicidade de modelos de acordo, não apenas com o interesses da criança, mas com as características e interesses das próprias famílias.

Trata-se de um movimento que tenta revivificar determinados valores tradicionais, que se entendiam perdidos na escola, e que tem tido grande impulso por parte dos governos dos respectivos países, dado que se apresentam como projectos viáveis no plano económico, mas sobretudo no plano social.

Mais do que um projecto paralelo à escola pública, à semelhança do que já acontecia com o ensino privado, os programas «homeschooling» são um projecto alternativo que teve à partida grande adesão por parte dos movimentos religiosos, sobretudo daqueles que se encontravam profundamente identificados com as ideologias da Direita que, ao constatarem que a sua mensagem estava arredada do discurso da escola, viram no programa «homeschooling» a possibilidade de reabilitar a sua mensagem e a sua imagem⁵⁹.

Deste modo, e perante um programa educativo que envolve já milhões de crianças e respectivas famílias⁶⁰, caem por terra não só as noções de diversidade e multiculturalismo, a que anteriormente nos referimos, a verdadeira função social da escola, ou seja, a capacidade de construir redes sociais ao abrigo das teias da socialização, como ainda a noção democrática de educação apoiada numa escola que se oriente por práticas curriculares democráticas, tal como as que são sugeridas por Apple & Beane⁶¹:

1. a livre circulação de ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas estarem o mais bem informadas possível;
2. fé na capacidade individual e colectiva de as pessoas poderem criar condições para a resolução dos seus problemas;

55. Home School Today. *Reasons for homeschooling*. <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>.

56. The Wisconsin Parents Association. *Homeschooling in Wisconsin. At home learning*. Wisconsin: Wisconsin Parents Association; National Homeschool Association. *Mission Statement. Homeschooling families: ready for the next decade*. New York: National Homeschool Association. <http://www.n-h-a.org/nha.html>.

57. Home School Today. *Looking for an alternative to school based education? Teach your children at home!* <http://www.adelaide.net.au/~rnbpaine/homescho.html>

58. Alberta Home Education Association. *How to start Home Schooling*. Wysiyg://13/http://www.abhome-ed.org/.

59. Lyman, I. (1998) Homeschooling. Back to the future? *Policy Analysis*, nº 294.

60. Lines, P. (1997) *Homeschooling: An overview for educational policymakers*. United States Department of Education Working Paper; Home School Legal Defense Association.(2000) *The home school report*. <http://www.leah.org/hsllda.html>; National Home Education Research Institute at <http://www.nheri.org>.

61. Apple, M. & Beane, J. (2000). Em defesa das escolas democráticas. In Michael Apple & James Beane (Orgs.), *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora, pp. 19-55, pp. 27-28.

3. o uso da reflexão e da análise críticas para avaliar ideias, problemas e planos de acção;
4. preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo «bem comum»;
5. preocupação com a dignidade e com os direitos do indivíduo e das minorias;
6. compreensão de que a democracia não é tanto um «ideal» que se persegue, como um conjunto de valores «idealizados», que devemos viver quotidianamente e que devem orientar a nossa vida enquanto povo;
7. a organização de instituições sociais com a finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático.”

Tanto os projectos «charters schools», quanto os programas «homeschooling», que se inserem no propósito neoliberal de reforma da educação, ao inviabilizarem as dinâmicas inerentes à diversidade, multiculturalismo e socialização, colocam em causa a verdadeira hipótese de práticas democráticas curriculares, hipotecando a integração, criando dificuldades à cristalização de valores e dinâmicas que fundamentem a sociedade democrática. O projecto social neoliberal conseguiu aproveitar-se da crise da escola pública, antecipando-se com um antídoto que nada tem a ver com os princípios avançados por Holt⁶², mas que resvalou para um modelo mais segregador e gerador de maiores desequilíbrios sociais. Em essência, a integração do currículo depende de várias questões – formação de professores, manuais escolares, sensibilidade à diversidade e multiculturalismo –, mas sobretudo, não só da necessidade de uma conveniente discussão sobre o verdadeiro papel da educação, como também da criação de alternativas credíveis às soluções que são avançadas pelo projecto neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eficácia da integração curricular depende, não só de determinados fundamentos e preceitos, como também dos referentes para os quais aponta, aliás anteriormente analisados, na base dos quais se construirá o currículo como um campo explícito de justiça social.

Em essência, a integração só tem sentido se permitir a equidade e a justiça social como práticas efectivas do currículo, vividas por todos mas sobretudo pelos seus elementos substantivos – professor e aluno. Ganha sentido então, referir o raciocínio de Connell⁶³, para quem “o sistema educativo é um bem público de grande importância constituindo uma das maiores indústrias de qualquer economia moderna”, bem público esse, cuja envergadura outorga o direito de questionar quem são efectivamente os seus beneficiários.

Assim, a integração curricular deverá contribuir para que este bem público se estenda a todos, compartilhando na resolução dos problemas que a sociedade enfrenta. A integração do currículo deve, com toda a naturalidade, destruir o processo de desenvolvimento curricular apoiado em critérios de exclusão e marginalização das vozes das classes mais desfavorecidas.

62. Holt, J. (1981) *Teach your own*. New York: Delacorte.

63. Connell, R. (1997a). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, p. 18.

Embora integração e justiça curriculares sejam conceitos que não se devem confundir, por uma questão de justiça, o processo de desenvolvimento do currículo tem que realizar-se sensível à integração, impedindo, tal como refere Connel⁶⁴, que “no interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas [continuam] a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças oriundas de famílias ricas ou da classe média, que [estão] sujeitas a reprovações e à evasão escolar e [tenham] muito menos chances de entrar para a universidade”. A diluição deste tipo de quotidiano curricular passa por uma participação activa dos professores no processo de desenvolvimento do currículo, professores esses que devem estar (ser) convenientemente preparados, até porque a natureza política do currículo (Apple, 1999)⁶⁵ cria-lhe um espaço dialéctico constantemente determinado por um amplo conjunto de decisões (Goodson, 1994)⁶⁶.

Fundamentalmente, a integração curricular é uma questão de justiça social.

64. Connell, R. (1997b). Pobreza e educação. In Pablo Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*: Petrópolis: Editora Vozes, pp. 11-42, p. 14.

65. Apple, M. (1999). *Políticas culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.

66. Goodson, Y. (1994). *Op. cit*