

Integração curricular: a essência de uma escola democrática

James A. Beane

**National-Louis University
Milwaukee, USA**

Resumo

Este artigo considera que a abordagem curricular por disciplinas, que pretende iniciar os jovens no mundo acadêmico das universidades, revela-se redutora no que diz respeito a um propósito mais amplo, que envolve experiências que promovam uma vivência democrática. Analisa a possibilidade de exploração de um espaço discricionário no currículo para além daquele que é imposto pela abordagem por disciplinas. Defende a idéia de que se deve utilizar a abordagem curricular integradora, colocando a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, colaborativamente planejadas pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas acadêmicas tradicionais. Demonstra que algumas investigações têm demonstrado que os estudantes cujo currículo consiste numa abordagem integradora, conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes standardizados aos daqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas. Conclui que o tempo actualmente utilizado pelo currículo por disciplinas poderia ser preenchido com a abordagem integradora sem qualquer prejuízo da sua integridade académica.

Palavras-chave: currículo integrado, aprendizagem, teoria de currículo.

Abstract

This article starts from the belief that the discipline approach, used to initiate young people in the academic world of universities, is reductive in terms of wider purposes as, for example, experiencing democracy. It analyzes the possibilities of a curriculum that goes beyond the discipline structure. It defends the idea of using an integrated curricular approach, emphasizing thematic units centered in questions, collaboratively planned by teachers and students in a democratic environment, centered in knowledge from several sources. It demonstrates that students that use an integrated approach have similar or superior performance in standardized tests when compared to students who still use the traditional discipline approach. It concludes that the use of an integrated approach would have only benefits – and no harm – to academic integrity.

Keywords: integrated curriculum approach, learning, curriculum theory.

Com algumas exceções, o currículo das escolas em todo o mundo organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas. Na sequência da abordagem utilizada por estudiosos nas universidades para organizar o seu trabalho, os jovens são induzidos no mundo académico do mesmo modo que são persuadidos a encontrar, acumular e gerir informação rudimentar proveniente das disciplinas de conhecimento. Deste modo, o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a elevada cultura académica que as produz, as mantém e as sanciona. Esta visão está tão firmemente e profundamente estruturada que o currículo parece menos um produto de decisões humanas, que na verdade é, e mais o pronúncio de alguma força sobrenatural. Outras abordagens parecem impossíveis de imaginar.

Embora estas afirmações pareçam demasiado severas, seria injusto afirmar que a abordagem curricular por disciplinas emergiu da ignorância ou até devido a uma conspiração malévola. Pelo contrário, a sua utilização deriva da época histórica na qual o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades. Por esta razão, o currículo da escola foi conceptualizado por forma a espelhar o da universidade.

Todavia, no século XX, os activistas sociais defendiam que escolas deveriam e poderiam servir propósitos e interesses sociais mais amplos do que preparar apenas para o ensino superior. De entre tais propósitos, os dois mais importantes eram (e são) (1) contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e (2) promover as destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático. Ao longo do século, surgiram novas concepções de currículo na teoria e prática educacionais que eram mais adequadas a estes propósitos abrangentes¹.

Por mais sucesso que estas outras abordagens tivessem, a abordagem por disciplinas, direccionada para a universidade, mantém a sua ascendência. É sobretudo, a propriedade do *status quo* educacional que controla os sistemas escolares e decide o que constitui uma educação legítima. Deste modo, não surpreende que os currículos nacionais sejam organizados de acordo com a abordagem por disciplinas, não obstante a questão secular, se tal abordagem é apropriada para os propósitos mais abrangentes da escolarização. Contudo, mesmo quando esta abordagem por disciplinas é imposta a nível nacional e os seus resultados minuciosamente testados, parece existir quase sempre um determinado espaço e oportunidade para explorar outras abordagens. Tal oportunidade pode surgir porque o currículo prescrito cria inadvertidamente espaço para algum tempo discricionário, uma vez que alguns professores o conseguem cumprir com sucesso sobrando ainda algum tempo disponível, ou, como em Portugal, porque algum tempo é intencionalmente preservado para propósitos que transcendem o currículo académico por disciplinas.

Neste artigo tenciono explorar a forma como o currículo poderá ser organizado durante estes períodos discricionários. Estou particularmente interessado em constatar como esse tempo poderia ser usado para perseguir propósitos que transcendem o currículo académico prescrito – propósitos que estão relacionados com a expansão da teoria e da prática da democracia no dia a dia das escolas, e com o envolvimento dos jovens num currículo que se apresenta como um desafio à sua imaginação, que relaciona as suas escolas com a vida real,

que aprofunda e alarga a compreensão de si próprios e do seu mundo. Para tal, explorarei uma abordagem que é muito diferente da abordagem por disciplinas. É precisamente esta abordagem que eu recomendarei para qualquer tempo discricionário que possa ser encontrado em torno de um currículo académico prescrito, assim como qualquer nova oportunidade que possa vir a ser criada. Utilizado convenientemente, os sucessos associados a esta abordagem poderão inclusive desvendar mais tempo discricionário.

Integração curricular

Imaginem que estamos a trabalhar com um grupo de estudantes uma unidade temática sobre “Questões ecológicas”, que inclui conceitos importantes ou “grandes ideias”, tais como a conservação da natureza, a poluição, a política e a economia. Que género de experiências melhor ajudaria os jovens a abordar estas questões? Para trabalharem o conceito de conservação da natureza, os estudantes poderiam trabalhar em programas de reciclagem da escola ou da comunidade, fazer recomendações para a conservação de recursos depois de estudarem os padrões de resíduos na escola ou comunidade, ou implementar uma campanha multimédia de modo a encorajar a conservação da natureza e reciclagem na escola e na comunidade. Para abordar o conceito de política e do ambiente, eles poderiam fazer um levantamento na escola e na comunidade relacionado com atitudes que se prendem com questões como a reciclagem ou a utilização da terra, poderiam preparar exposições de modo a retratarem pontos de vista opostos sobre questões ambientais, ou poderiam pesquisar como os debates em torno das questões ambientais têm mudado através dos tempos. Para abordarem o conceito de poluição, poderiam testar a água ou o solo das suas redondezas, poderiam fazer um levantamento das tentativas do comércio e da indústria para reduzir a poluição, ou poderiam ainda preparar exposições sobre os vários tipos de poluição.

Tendo completado o trabalho nessa unidade, suponhamos que depois organizamos uma unidade sobre “Viver no futuro”, com conceitos relacionados com a tecnologia, espaços para viver, saúde e outros. Aqui os estudantes poderiam fazer um levantamento sobre as crenças dos seus pares sobre o futuro, poderiam apresentar os resultados, compará-los a outras previsões, e preparar relatórios de investigação. Ou poderiam analisar as tendências na tecnologia, recreação, divertimento ou questões sociais, e desenvolver previsões ou cenários para o futuro de uma ou várias dessas áreas. Ou poderiam investigar previsões passadas efectuadas para o nosso tempo, para verificar se estas realmente aconteceram. Ou poderiam desenvolver recomendações para o futuro das suas comunidades locais em áreas tais como população, saúde, lazer, transporte, conservação da natureza, e outras. Ou poderiam, ainda, estudar os efeitos do envelhecimento nas traços faciais por forma a poderem imaginar como eles próprios poderão vir a ser quando forem mais velhos.

Agora não é preciso mais do que uma leitura superficial desses exemplos para ver como os jovens envolvidos neles poderiam ser ocupados com um enorme leque de conhecimentos desde a informação aos valores, e incluindo conteúdos e destrezas

provenientes de várias disciplinas do conhecimento. No entanto, no processo de descrição das actividades, eu não as categorizei de acordo com as diferentes áreas disciplinares. Em vez disso, o conhecimento foi integrado no contexto dos temas do “ambiente” e do “futuro” e nas actividades aí incluídas. Nestes contextos, o conhecimento assumiu uma importância e propósito imediatos. Neste caso, a resposta às habituais perguntas estudiantis sobre porque razão determinadas destrezas ou conceitos têm de ser aprendidos, não é “preparar para determinado futuro”, mas relaciona-se com as necessidades a serem colmatadas *agora*.

Este cenário da sala de aula tem vários traços distintivos. Os seus centros organizadores são os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral. Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. Obviamente, toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinadas relações de uma ou de outra espécie - com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc. Mas, no entanto, o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direcções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome *integração curricular*². Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

A integração de experiências

As ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo – as suas percepções, crenças, valores, etc. – constroem-se com base nas suas experiências. O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, de uma outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente. Este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são 'aprendidas' de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações³. Em suma, aquilo que denominarei por *aprendizagem integradora* envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis. Tal aprendizagem implica a integração em dois modos: um primeiro, à medida que as novas experiências são “integradas” no nosso esquema de significação e, um segundo, à

medida que organizamos ou “integramos” experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações problemáticas.

Decerto, e pelo que diz respeito a esta teoria, a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-lo nos seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem. Iran-Nejad, McKeachie, e Berliner⁴ sugerem que muitos educadores acreditam que a “simplificação” do (acesso ao) conhecimento é melhor conseguido através da sua apresentação em pequenas peças e fragmentos. Mas um crescente corpo de pesquisadores sugere que o acesso dá-se com maior probabilidade através da “integração” de detalhes, ou seja, através da organização de “ideias completas”. Na opinião dos autores:

“Quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.”⁵

Em muitos casos, a noção de aprendizagem que as escolas parecem promover é bem diferente desta. Em vez de procurar uma integração significativa de experiência e de conhecimento, ambas são tratadas como uma espécie de “capital” para acumulação e ornamentação cultural. O conhecimento é dispensado com a ideia de que deve ser preservado para uso futuro, para ser novamente dado ou em forma de respostas de testes ou revelado quando a ocasião o sugere. Se isto parece demasiado severo, de que modo poderíamos nós, então, explicar as respostas que os jovens obtêm quando perguntam: “Porque temos nós de aprender isto?” “Porque irão precisar disso para o teste”, respondem os professores. Ou, porque irão precisar “Para o próximo ano lectivo”. Ou, consoante o momento, porque será útil “Para a universidade, para a escola secundária ou para o mundo do trabalho”. Ou, “No futuro irão constatar porque razão precisam agora de saber isto”. Dewey⁶, cujo conceito de experiência e educação, é perseguido pela teoria da integração, coloca a questão do seguinte modo:

“Quase todos têm tido ocasião de recordar os seus dias de escola e reflectir sobre o que terá acontecido ao conhecimento que supostamente assimilaram durante os anos de escolarização... mas tal conhecimento foi tão segregado quando foi adquirido, e por isso tão desprendido do resto das suas experiências, que não se encontra disponível perante as condições actuais de vida.”

Integração social democrática

De entre os propósitos importantes das escolas numa sociedade democrática encontra-se o de providenciar experiências educacionais comuns ou partilhadas por jovens com características e *backgrounds* diversos. A ideia feita de tais experiências tem estado há muito ligada ao conceito de integração através da ênfase num currículo que promove algum sentido sobre valores comuns ou de um “bem comum”⁷. A parte do programa escolar reservada ao propósito de uma “integração social” democrática tem sido referida, frequentemente, como uma “educação geral”, uma vez que, se direcciona para todos os jovens, independentemente do seu *background* ou aspirações. É esta “educação geral” que é o locus de debates sobre o que deveria ser exigido a todos os estudantes ou o que todos os jovens deviam “saber”.

Enquanto que a maior parte das pessoas parecem entender uma educação geral como uma colecção das disciplinas exigidas, muitos educadores e activistas comprometidos com a reforma social têm apelado para outro tipo de projectos. De entre estes, o de maior proeminência, tem sido o currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, planificado de modo colaborativo e posto em acção por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento. Estes tipos de alternativas são promovidas, não simplesmente porque tornam o conhecimento mais acessível aos jovens, mas porque ajudam a criar situações de sala de aula democráticas como contextos para uma integração social.

Por exemplo, a implementação de um currículo centrado em problemas corporiza a ideia de que o modo de vida democrático envolve trabalho colaborativo nas questões sociais comuns. A participação de jovens na planificação curricular procede de um conceito democrático de participação, de tomadas de decisão e de governação colaborativa. A inclusão de questões pessoais paralelos aos problemas sociais parte da possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais. E, tal como brevemente constataremos, a integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas.

Integração de conhecimento

Os dois propósitos há pouco considerados transcendem os objectivos académicos mais restritos do currículo por disciplinas. Para a sua consecução, a integração curricular utiliza, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente da organização e utilização do conhecimento. Imaginem neste momento que somos confrontados com algum problema ou situação confusa nas nossas vidas. Como deveremos abordar a situação? Deveríamos parar e questionarmo-nos que parte da situação corresponde à arte linguística, ou à música, ou à matemática, ou à história, ou à arte? Sinceramente penso que não. Em vez disso, encaramos o problema ou situação utilizando o conhecimento apropriado ou pertinente sem o relacionar com as áreas disciplinares. E se o problema ou situação é suficientemente

significativo para nós, estamos dispostos e ansiosos por desvendar o conhecimento necessário que nós ainda não temos. Deste modo, chegamos à compreensão e utilização do conhecimento não propriamente em termos de compartimentos diferenciados, através dos quais surge rotulado na escola, mas, pelo contrário, tal como é “integrado” no contexto de questões e problemas.

Quando a integração do conhecimento é advogada nas escolas, é usualmente defendida com base em argumentos que torna o conhecimento mais acessível ou mais significativo ao retirá-lo de compartimentos disciplinares separados e ao enquadrá-lo em contextos que supostamente farão mais sentido para os jovens. Como já vimos, um crescente *corpus* de dados de investigação sugerem que tal “contextualização” do conhecimento o torna mais acessível, especialmente quando esses contextos se encontram relacionados com as experiências de vida dos jovens. Todavia, embora este facto seja inegavelmente importante, não é o único argumento para a integração do conhecimento na organização curricular.

O conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. Nesta conformidade, o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as suas próprias vidas. Quando o conhecimento é visto como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos. Por exemplo, a definição de problemas e os meios de os abordar estão limitados ao que é conhecido e considerado problemático no seio de determinada disciplina. Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar.

De facto, uma das várias críticas à abordagem por disciplinas é que esta inclui quase apenas o conhecimento que reflecte os interesses das elites sociais e académicas da alta cultura. Como a divisão do conhecimento por disciplinas se centra apenas nos tópicos situados no interior das próprias disciplinas, outro tipo de questões e de conhecimento são impedidos de entrar no currículo planificado⁸. Por outro lado, quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais e se bebe do conhecimento que lhes é pertinente, o conhecimento que é parte da vida quotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo. A adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista, uma vez que, frequentemente, reflecte interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares.

Quando o que conta para o conhecimento valioso é restrito ao que se encontra sacralizado pelos estudiosos nas disciplinas académicas e outros da cultura dominante, organizado de formas que lhes são convenientes, e apresentados como uma espécie de “capital” acumulado para um determinado tempo futuro ou para a ornamentação cultural, acontecem duas coisas. Por um lado, os jovens são persuadidos a acreditar que o conhecimento pertinente é abstracto, e afastado das suas próprias vidas. Por outro lado, é-

lhes coarctada a possibilidade de aprenderem a organizar e a utilizar o conhecimento em relação às questões que os preocupam. Assim, os educadores tornam-se implicados numa educação que não só é redutora e incompleta, como também sem ética.

Pensar desta forma sobre a integração de conhecimento e o seu uso como instrumento para a abordagem de problemas reais, é um sinal do significado mais profundo subjacente à ideia de integração curricular, nomeadamente as suas potencialidades para dar vida à democracia na vida escolar⁹. Enquanto a ideia mais comum de escolas democráticas compreende apenas a utilização de tomadas de decisão participadas, o seu sentido mais amplo inclui a atenção prestada a determinadas questões, problemas e preocupações com que se depara uma sociedade democrática. Este aspecto do modo de vida democrático envolve o direito, a obrigação e o poder das pessoas procurarem soluções inteligentes para os problemas que se lhes deparam, individual ou colectivamente. E para este propósito, a integração de conhecimento é especialmente adequada.

Integração como uma concepção do currículo

Tendo em conta as noções anteriormente referidas, que aspecto terá a integração, como uma concepção do currículo? A Figura 1 oferece-nos um diagrama esquemático para esta abordagem. O tema central e os conceitos em seu redor envolvem problemas e questões que têm um significado pessoal e social no mundo real. As experiências e as actividades de aprendizagem em relação ao centro organizador são planeadas de modo a integrarem o conhecimento pertinente no contexto dos centros organizadores. O conhecimento é desenvolvido e utilizado para abordar o centro organizador actualmente em estudo em vez de preparar para qualquer teste ou nível escolar. A ênfase é feita nos projectos substantivos e outras actividades que implicam a verdadeira aplicação do conhecimento, aumentando deste modo a possibilidade dos jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e experimentarem o processo democrático da resolução de problemas.

Para que a integração da experiência ocorra, é importante saber como os próprios jovens poderiam enquadrar as questões e as preocupações que são utilizadas para organizar o currículo, assim como as experiências que acreditam poderem vir a ajudá-los na aprendizagem. Por esta razão, uma outra faceta adicional tem há muito vindo a ser associada com o conceito de integração no currículo, nomeadamente a participação dos estudantes na planificação curricular. Este propósito não é difícil de compreender. Dito de uma maneira mais simples, é difícil imaginar a forma como os adultos poderão descobrir de que modo determinado grupo de jovens pensa de si mesmo, bem como do seu mundo, sem os consultar directamente. Igualmente importante, devido ao facto da integração curricular estar ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve tornar-se eventualmente um aspecto crucial da concepção do currículo.



Figura 1 - Rede esquemática para a integração curricular

No interior de uma sala de aula integradora

Existem variadas formas através das quais os professores e os jovens podem procurar ideias associadas a uma abordagem curricular integradora. A título de exemplo, os educadores na Austrália e na Nova Zelândia têm estado profundamente envolvidos em esforços de integração curricular a todos os níveis. Este tipo de abordagem pode também ser constada, de formas importantes, na concepção do currículo promovida por Paulo Freire durante o período em que ocupou um cargo directivo em São Paulo¹⁰. Nos Estados Unidos da América do Norte, a década de 90 tem sido a mais prolífica neste aspecto desde os anos 40¹¹. Pretendo, agora, exemplificar a partir de projectos com os quais eu próprio estive envolvido em salas de aula nos Estados Unidos da América. Nestes casos, os professores que utilizam uma concepção curricular integrada, implicam os seus alunos num processo de planificação colaborativa que assenta em duas questões: “Que questões e preocupações tens sobre ti próprio? e Que questões ou preocupações tens acerca do mundo? Depois dos estudantes escreverem as suas questões individualmente, formam-se pequenos grupos para identificarem as questões mais comuns.

Uma vez identificadas as questões, o grupo tenta definir centros ou temas organizacionais que utilizam ambas as questões sobre eles próprios e o mundo. Quando o grupo consegue atingir consenso sobre determinada lista de temas, passa-se a uma votação para decidir qual será o tema a ser abordado inicialmente. As questões relevantes para qualquer um dos temas são então seleccionadas a partir dos pequenos grupos de listas e o grupo inteiro faz uma actividade de 'brainstorming' sobre as possíveis actividades que eles poderiam fazer com a finalidade de encontrarem respostas para as suas perguntas. Uma vez realizado o plano final, a unidade temática prossegue. À medida que se completa cada

unidade temática, o grupo escolhe o seu próximo tema a partir da lista original, revê as questões que usou para a elaborar e elabora um plano para a nova unidade.

As figuras 2, 3 e 4 ilustram exemplos de unidades integradoras que, na realidade, se efectuaram nas salas de aula. O diagrama esquemático, em cada exemplo, revela o tema central e os conceitos subjacentes que a unidade tencionava explorar. Para cada unidade existe também uma lista de perguntas pertinentes identificadas pelo grupo no processo de planificação anteriormente descrito, assim como as actividades que realizaram para responder a essas questões.

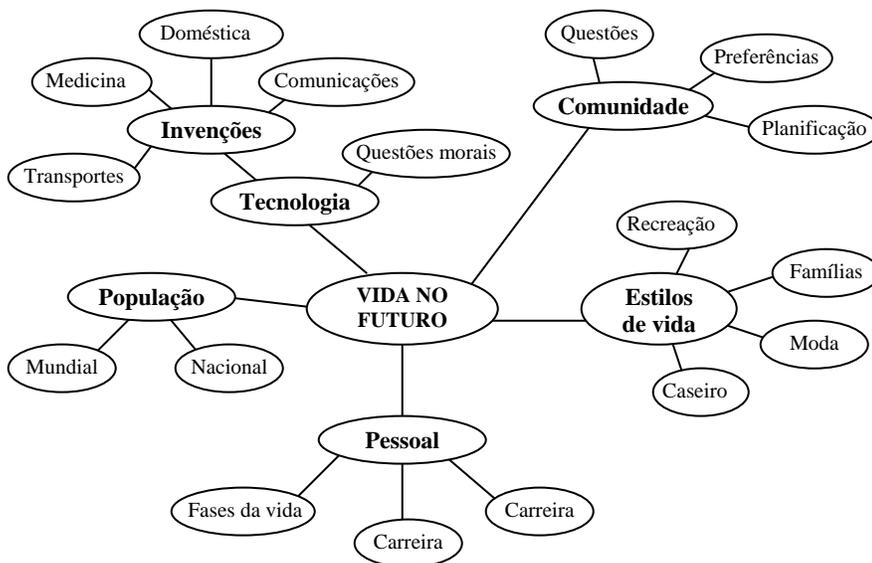


Figura 2 - Unidade temática “Vida no Futuro”: rede de conceitos, exemplos de questões e actividades.

Exemplo de questões	Exemplo de actividades
Quanto tempo viverei? Como é que eu serei no futuro? Terei saúde? Atingirei os meus objectivos? Terei dinheiro suficiente para me sustentar? Encontrar-me-ei alguma vez numa situação de vida ou de morte? Acabarei a fazer o mesmo que os meus pais fazem? Como serão os meus filhos? Eliminarei os meus maus hábitos? Deslocar-me-ei para outro Estado ou outro País? Entrarei na Universidade? De que modo o mundo se transformará? Alguma vez teremos um presidente que não seja um homem branco? Serão descobertas as curas para a Sida e para o Cancro? Viveremos debaixo de água ou noutra planeta? Que novas invenções serão encontradas?	Recomendações desenvolvidas para a nossa cidade no ano 2020 nas áreas de transporte, educação, governo e saúde. Planificação de uma reunião do nosso grupo para o ano 2115. Descobrir as previsões feitas no passado em relação aos nossos tempos; verificar se elas foram perspicazes e porque razão essas previsões perspectivaram tais acontecimentos; Descobrir como é que as tecnologias populares (por exemplo computadores) foram inventados. Criar modelos de invenções para o futuro. Investigar as exigências da educação e do trabalho relacionadas com os objectivos pessoais. Realizar um debate sobre os prós e os contras das novas tecnologias. Desenvolver histórias da saúde da família para determinar os ciclos de vida médios e os factores genéticos. Pesquisar opções para prevenir ou adiar o envelhecimento, tais como o exercício, a cirurgia cosmética e a tecnologia médica.



Figura 3 - Unidade temática “Conflito e Violência”: rede de conceitos, exemplos de questões e actividades.

Exemplo de questões	Exemplo de actividades
Terminará algum dia a violência das <i>gangs</i> ? Existirá alguma vez paz mundial? O que acontecerá nos campos da morte? Quem matou John Kennedy e Martin Luther King Jr? Ganharemos a batalha contra as drogas ilegais? Existirá o suficiente para todos sobrevivermos? Porque razão as pessoas se magoam e se matam uns aos outros? Serei alguma vez preso? Serei alguma vez raptado? Quando e de que modo é que o mundo acabará?	Entrevistar elementos das gangs para descobrir porque razão pertencem a uma <i>gang</i> . Pesquisar porque razões existem homicídios e determinar o que se deve fazer para que o crime acabe. Entrevistar alguém que esteve no campo da morte. Pesquisar onde se encontram os campos da morte actualmente e porque razão ainda existem. Pesquisar os índices e as causas dos diferentes tipos de abusos. Escrever uma história sobre como poderá acabar o mundo. Pesquisar as estatísticas locais sobre os vários tipos de crime e fazer previsões para o futuro sobre os problemas e soluções.

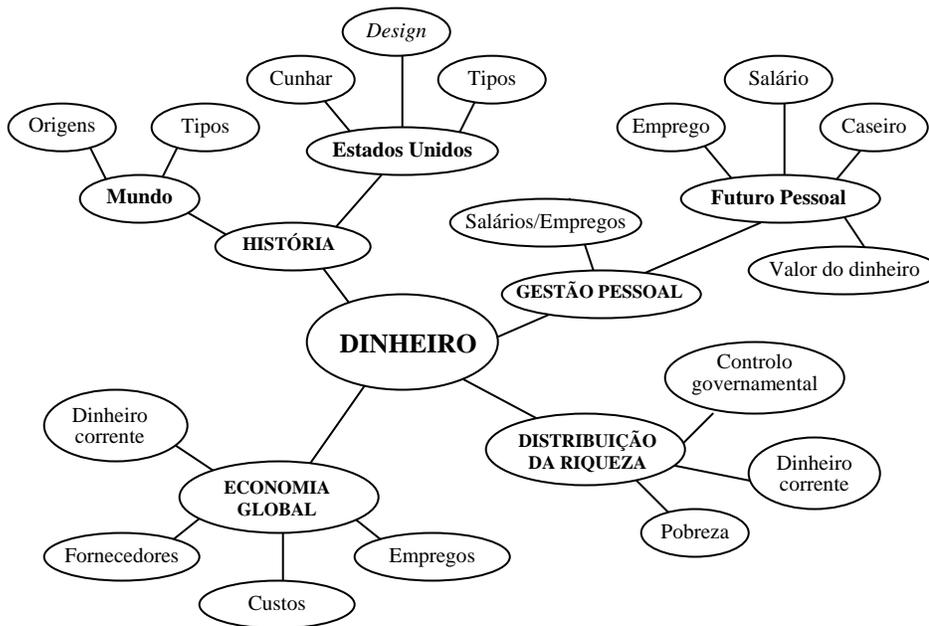


Figura 3 - Unidade temática “Dinheiro”: rede de conceitos, exemplos de questões e actividades.

Exemplo de questões	Exemplo de actividades
Quando e porque é que o dinheiro foi inventado? Porque é que o busto dos presidentes se encontra nas notas de dólar? Onde e como é que o dinheiro norteamericano é feito? Quantas vezes e porque razão os Estados Unidos renovam o seu dinheiro? O que é que acontece com o dinheiro velho? Será que o dinheiro existirá sempre? Como funcionam os câmbios da moeda? Qual é o item mais caro do mundo? Como se estabelecem os preços? Quem controla a maior parte do dinheiro nos Estados Unidos? Existirá uma época em que não haverá nenhum pobre? Terei dinheiro suficiente quando for velho? Quais os empregos com melhor salário? Existirá uma época em que todas as pessoas tenham habitação?	Identifica alguns itens relacionados com a moda (roupa) e investiga donde provêm, que recursos se utilizam no seu fabrico, os salários de quem os fabrica e quem beneficia com os seus lucros. Entrevistar os comerciantes locais sobre o modo como se estabelecem os preços para as variadas mercadorias que vendem. Utiliza excertos televisivos, musicais e do cinema para comparar as mensagens em torno do dinheiro, abundância e pobreza. Debater questões com salários e distribuições de riqueza tais como o hiato entre os salários da classe trabalhadora e os salários dos executivos e atletas profissionais. Criar um sistema económico na sala de aulas para analisar os padrões de distribuição de riqueza durante algumas semanas. Convidar um conferencista para explicar de que modo as relações da economia global funcionam e de que modo influenciam as economias nacionais e locais. Visitar um banco local para aprender tópicos relacionados com a gestão de dinheiros, nomeadamente empréstimos, tipos de contas, etc. Escrever uma autobiografia futura que demonstre as ocupações, os estilos pessoais de vida e valores monetários.

Podemos imaginar uma imagem da sala de aula na qual os estudantes e os professores passam o seu tempo trabalhando conjuntamente em unidades temáticas como as que se encontram discriminadas nas figuras. O ano avança de uma unidade para outra. O programa diário e semanal é organizado não em torno das várias disciplinas escolares mas sim em torno das actividades da unidade.

Por forma a clarificar como decorre a integração curricular na vida quotidiana da escola, pretendo mencionar quatro ideias práticas interligadas e que são enfatizadas na sala de aula pelos professores que utilizam este género de abordagem: o conhecimento do desempenho, o conhecimento organizacional, a criação de comunidades e a construção de relações afectivas.

O conhecimento do desempenho

Imaginem que a unidade temática intitulada “Viver no Futuro” culminava com a apresentação, por parte dos estudantes, de recomendações para um plano oficial de planificação urbana, nas quais transmitiam ideias sobre o que pensam que deveria ser a sua cidade no ano 2020, especificamente em áreas como o aproveitamento do solo, transportes, governo, serviços sociais, entre outros. Imaginem que a unidade sobre “Questões Ambientais” culminava com a apresentação, por parte dos estudantes, dos resultados de uma “auditoria ambiental” escolar. Imaginem que a unidade sobre “Política e Preconceito” culminava com a apresentação, por parte dos estudantes, de recomendações sobre a diversidade cultural em manuais escolares e outros recursos escolares. Imaginem, ainda, que em qualquer dos casos os estudantes tinham participado na identificação inicial da actividade culminante, tendo tinham participado nisso durante toda a unidade, e que, simultaneamente, se tinham envolvido noutras actividades relacionadas com o tema, quer como um grande grupo, quer como pequenos grupos, quer ainda individualmente.

Grandes projectos deste género afectam todas as dimensões de integração. Cada indivíduo tem a oportunidade de criar o seu próprio contexto e métodos de integração através da sua participação na planificação dos projectos. Os projectos são suficientemente abrangentes para permitirem a integração de um vasto leque de conhecimento. Ao centrarem-se em determinados problemas, envolvem também a utilização do conhecimento que funciona nas questões socialmente significativas. E, uma vez que implicam uma acção social, os projectos promovem a integração dos estudantes em experiências e preocupações intra e extra-escolares. O facto dos projectos serem complexos significa que existe o espaço para os vários estilos de aprendizagem, interesses, níveis de destreza, modos de expressão, etc. Conforme estas questões individuais são tratadas conjuntamente no projecto de grupo, a ideia de integração social é reavivada.

Os defensores da integração curricular são muitas vezes questionados sobre a forma como conseguem gerir a avaliação da aprendizagem dos alunos. Conjuntamente com as observações explícitas – os testes de cada unidade (geralmente compostos por perguntas sobre a própria unidade), portfolios e outros instrumentos típicos –, estes projectos amplos servem como locais importantes para professores e estudantes recolherem informação sobre o conteúdo e destrezas aprendidas em determinada unidade. É importante mencionar que em sintonia com o modo de trabalhar colaborativo, os estudantes e os professores geralmente trabalham juntos com a finalidade de estabelecerem métodos e critérios, relevantes e apropriados, para uma avaliação da aprendizagem. Do mesmo modo, os resultados da avaliação envolvem, habitualmente, quer a auto-avaliação dos alunos, quer as conferências de pais/encarregados de educação lideradas pelos alunos.

Uma vez que os estudantes apresentam, demonstram e expõem o seu trabalho para o grupo, o conhecimento não é simplesmente algo que os indivíduos acumulam para seu próprio benefício. Pelo contrário, é utilizado com a finalidade de uma crescente compreensão, por parte do grupo, do problema ou assunto em torno do qual a unidade é

organizada. É nestes momentos, quando os jovens “desempenham o conhecimento”, que estamos em condições de discernir em acção o funcionamento simultâneo da integração pessoal e social.

A organização e a utilização do conhecimento

Por definição, as salas de aula nas quais a integração curricular é veiculada, caracterizam-se pela organização e utilização do conhecimento, que eu inicialmente detalhei, nos projectos integradores. Todavia, no interior dessas mesmas salas de aula, revela-se muito mais sobre a integração do conhecimento.

Quando o currículo é aberto em relação a temas relacionados com o mundo em geral, especialmente quando as questões e preocupações dos jovens ajudam a moldar o currículo, o conteúdo e os interesses da cultura popular encontram-se subitamente paralelos aos da “alta cultura” que tradicionalmente tem dominado o currículo. Por exemplo, a unidade sobre “Conflito e Violência” pode ser motivada tanto por relatórios jornalísticos de *complots* de assassinatos, quanto pela preocupação sobre a origem das guerras. A unidade sobre “O Espaço” pode igualmente emergir do questionamento sobre buracos negros e rumores sobre “visitas” de extraterrestres.

Enquanto que os interesses da alta cultura e da cultura popular se encontram em conflito noutros locais, os professores que utilizam a integração curricular, vêem-nas como fontes de conhecimento nas suas salas de aula. Além do mais, a cultura popular é, de facto, a cultura preferida de um vasto número de pessoas, inclusive de muitos dos jovens com os quais os professores trabalham. A rejeição da cultura popular conduziria, de facto, à inibição das possibilidades de se estabelecerem ligações com as experiências pessoais dos alunos, ao passo que, a rejeição da alta cultura privaria o acesso de estudantes não privilegiados ao conhecimento que eles possivelmente não encontrariam fora da escola, mas que todavia lhes seria exigido saber. Mas, tais professores, entendem também que as referidas fontes do conhecimento se encontram abertas à investigação crítica uma vez que são construídas socialmente e nenhuma tem o monopólio da “verdade”.

Nesta conformidade, existe uma recompensa na utilização democrática do conhecimento. Uma dessas, já debatida, é a utilização do conhecimento com a finalidade de lidar com problemas e questões sociais. Outra, é a análise crítica do conhecimento e respectivas fontes, como é o caso de uma professora que envolveu alunos numa análise dos vários manuais escolares utilizando o critério de diversidade cultural. Uma terceira, é a ideia subjacente de que os temas centrados em determinados problemas para o currículo são criados a partir das experiências pessoais e sociais dos alunos e dos seus professores, em vez dos interesses centrados nas disciplinas que são preferidos pelos distantes académicos e burocratas.

Relacionado com este terceiro ponto, encontra-se subentendido que à medida que os jovens e os seus professores respondem às suas próprias questões e preocupações, vão também construindo as suas próprias significações. Neste caso, o direito de definir o que

conta como conhecimento válido não está por inteiro nas mãos dos académicos e dos burocratas. Enquanto que o conhecimento externo é uma fonte importante de ideias a retirar, este tipo de conhecimento não é todavia a única fonte de significado nem tão pouco é necessariamente assumido como a mais válida.

Todavia, e uma vez que a integração do conhecimento é muitas vezes um quadro curricular pouco familiar para muitos estudantes e pais, os professores que utilizam a integração curricular, esforçam-se geralmente para demonstrar que aquilo que Apple¹² denomina por “conhecimento oficial” está ainda presente e é tido em conta. Atente-se que, na integração curricular, o conhecimento proveniente das disciplinas reposiciona-se no contexto do tema, questões e nas actividades em causa. Mesmo que o ensino e a aprendizagem se dirijam para o que parece ser a instrução baseada nas disciplinas, estes são sempre feitos de modo explícito dentro de um contexto temático e pela razão que o impulsiona. É aqui que o conhecimento ganha vida, é aqui que tem significado e é aqui que é, provavelmente, melhor “aprendido”.

Contudo, o sucesso com esse tipo de conhecimento é simplesmente o começo do que constitui a integração curricular. Se só fosse relacionado com isso, a complexidade e o conflito inerentes no desencadeamento da integração curricular nas escolas que estão organizadas para uma abordagem de disciplinas separadas, não seriam justificáveis. Tal como foi referido na descrição de projectos integradores e das utilizações democráticas do conhecimento, os jovens envolvidos na integração curricular serão mais provavelmente implicados com formas de conhecimento mais ricas, mais sofisticadas e mais complexas, do que os que se encontram limitados dentro dos parâmetros das diferentes disciplinas: o pensamento crítico e criativo, a valorização e construção de sentidos, a resolução de problemas e a acção social. Como todas estas capacidades emergem no seio currículo, à medida que os jovens desempenham o seu conhecimento, e à medida que o conhecimento é aplicado instrumentalmente a temas significativos, vemos finalmente, nestas salas de aula, uma demonstração do velho “*slogan*”, “o conhecimento é poder”.

A criação de comunidades

Entre outros propósitos, a integração curricular pretende promover a integração social. Por esta razão, os professores que utilizam esta perspectiva, estabelecem esforços concertados para criar comunidades democráticas no seio das suas salas de aula. Por exemplo, governar a comunidade começa habitualmente com a turma a escrever a sua “Constituição” ou então com a decisão de regras que regulamentarão o tempo que o grupo despenderá. Utilizam-se também mapas mundo para ilustrar antecedentes ou *backgrounds* étnicos e mapas locais para mostrar onde os indivíduos vivem em relação à escola. Os estudantes efectuem levantamentos para detectarem interesses, atitudes e preferências, e posteriormente preenchem tabelas e gráficos de modo a criar um quadro estatístico do grupo. Escrevem-se autobiografias para que os indivíduos ponderarem se se enquadram ou não no quadro elaborado pelo grupo.

À medida que os grupos planeiam o seu currículo em conjunto, a problemática da integração de interesses pessoais e sociais torna-se uma preocupação séria. O quadro de planificação descrito anteriormente, baseia-se na ideia de uma educação geral em vez de uma educação especializada e individualista. Em vez de lidar com os interesses independentes de cada indivíduo, tem como intenção agrupar jovens numa experiência partilhada de preocupação mútua. Sem dúvida que existe muito espaço para os interesses individuais no seio de um formato baseado no projecto, mas mesmo assim, os projectos individuais estão ligados a e são partilhados como parte integrante de projectos de grupo mais amplos. Provavelmente, isto é melhor observado nos momentos em que o grupo trabalha para atingir um determinado consenso em questões individuais, com o intuito de forjar um único conjunto de temas para todo o grupo.

Para além de tais questões curriculares, os professores que utilizam a integração curricular parecem também, consistentemente, valorizar o trabalho com diversos grupos de jovens. Por exemplo, os seus grupos de sala de aula incluem frequentemente estudantes que requerem uma educação especial (e respectivos professores) como parte dos projectos de inclusão. Este interesse advém não só de um compromisso filosófico com a diversidade, mas também de um sentimento de confiança que um currículo centrado em projectos, planificados de modo colaborativo, de facto, providencia o espaço necessário para a existência de ideias caminhos diversos que levam ao sucesso. De facto, os que visitam estas salas de aula são muitas vezes apanhados desprevenidos quando vêm a saber que os estudantes que eles observam fazem apresentações significativas e são considerados como sendo dos ditos “incapacitados” a nível de aprendizagem.

Relações afectivas

Os professores que escolhem utilizar a integração curricular já assumiram muitos compromissos que causam mudanças fundamentais nas relações entre professor-aluno:

- Partilhar as tomadas de decisão curriculares e outras com os jovens;
- Centrar-se mais nas preocupações dos jovens do que nos programas predeterminados em termos de “profundidade e sequência”;
- Abordar questões cujas respostas são desconhecidas e, conseqüentemente, aprender em conjunto com os estudantes;
- Considerar seriamente os significados construídos pelos estudantes;
- Defender o direito dos jovens a poderem dispor deste género de currículo.

Ao assumirem estes compromissos, os professores demonstram o seu desejo de alterar as relações de poder nas salas de aula. Por exemplo, uma das regras de ouro que frequentemente usámos desde o início no nosso trabalho na sala de aula era a seguinte: se pretendemos ideias sobre a forma de organizar ou gerir o currículo, devemos perguntar aos alunos. Os professores que pensam deste modo colocam-se imediatamente numa posição

menos adversa aos alunos no que diz respeito tanto à gestão, quanto ao currículo. Conjuntamente com as tentativas de construção comunitária, estas alterações das relações de poder implicam um compromisso mais profundo do envolvimento dos estudantes, do que simplesmente uma mera utilização de actividades perspicazes.

As relações com os jovens não são as únicas que estes professores parecem procurar. Uma vez que, os manuais e outros recursos materiais escolares típicos não fazem, de modo geral, menção aos assuntos pessoais e sociais, os professores que utilizam a integração curricular cultivam uma rede de recursos, que se apoia em pessoas que podem trazer um conhecimento especializado para as suas salas de aula. Eles também encontram meios pouco usuais para envolverem os pais e outros cidadãos com peso significativo na vida dos jovens no currículo, não só como recursos de projectos, através de acontecimentos familiares na escola, como também, em poucos casos, através de um nível de participação colaborativa para se definirem, em termos curriculares, temas sociais e do mundo. E, uma vez que, as relações afectivas funcionam bi-direccionalmente, os professores procuram também fazer da comunidade um espaço para o estudo, para a realização de projectos e de acção social no currículo.

Conclusão

Iniciei este artigo sugerindo que a abordagem curricular por disciplinas, que é a dominante, tencionava iniciar os jovens no mundo académico das universidades, facto que, no entanto, revelar-se-ia redutor no que diz respeito a um propósito mais amplo, que se prende não só com o crescimento e desenvolvimento saudável, como também com o envolvimento nas experiências que promovem uma vivência democrática. São precisamente estes últimos propósitos, defendo eu, que deveriam ser o foco da nossa atenção onde surge um espaço discricionário no currículo para além daquele que é imposto pela abordagem por disciplinas. Mais especificamente, no seio desse espaço, deveríamos utilizar a abordagem curricular integradora, colocando a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, planificadas colaborativamente pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas académicas tradicionais.

Todavia, e em jeito de conclusão, pretendo sublinhar que embora a realidade só possa permitir a utilização da integração curricular num tempo discricionário, muitos educadores acreditam que esta abordagem merece um espaço mais abrangente. Algumas investigações têm demonstrado que os estudantes cujo currículo consiste, de um modo geral, numa abordagem integradora, conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes estandardizados do conhecimento, do que aqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas, exceptuando nas áreas abstractas e altamente especializadas¹³. Por esta razão, os defensores da integração curricular são da opinião que o tempo

actualmente utilizado pelo currículo por disciplinas poderia ser preenchido com a abordagem integradora sem qualquer prejuízo da sua integridade académica.

A estes pensamentos provocadores, proponho adicionar mais um. Apoiar o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e promover um modo de vida democrático são dois propósitos persistentemente referidos como parte dos objectivos sociais em muitas sociedades e nações por esse mundo fora. Assim, por que razão é que o currículo nacional desses países, se organizado em torno de uma abordagem que não visa especificamente tais propósitos? Por que razão uma abordagem do género da de integração curricular, manifestamente direccionada para tais objectivos, tem um espaço tão limitado de operacionalização? Se estes objectivos são importantes, por que razão uma abordagem integradora do currículo não se aproxima do centro do currículo nacional?

Notas

¹ Beane, J. (1997). *Curriculum Integration*. New York: Teachers College Press; O'Cadiz, M., Wong, P. & Torres, C. (1998). *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in Sao Paulo*. Boulder, CO: Westview.

² Beane, J. (1997). *Curriculum Integration*. New York: Teachers College Press.

³ Dressel, P. (1958). The Meaning and Significance of Integration. In Nelson B. Henry (Ed.), *The Integration of Educational Experiences*, 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II (pp. 3-25). Chicago: University of Chicago Press.

⁴ Iran-Nejad, A., McKeachie, W. & Berliner, D. (1990). The Multisource Nature of Learning: An Introduction, *Review of Educational Research*, 60, 509-15.

⁵ Iran-Nejad, A., McKeachie, W., & Berliner, D. (1990). *Op. Cit.*, p. 511.

⁶ Dewey, J. (1938). Experience and Education. Bloomington, IN: *Kappa Delta Pi*, p. 48.

⁷ Smith, M. (1927). *Education and the Integration of Behavior*, Contributions to Education, N° 261. New York. Teachers College Press; Rugg, H. (1936). *American Life and the School Curriculum*. Boston: Ginn and Co.; Hopkins, T. (1941). *Interaction: The Democratic Process*. New York: D. C. Heath.; Beane, J. (1980). The General Education We Need. *Educational Leadership*, 37 (4), 307-8, O'Cadiz, M., Wong, P. & Torres, C. (1998). *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in Sao Paulo*. Boulder, CO: Westview.

⁸ Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Volume 3. London: Routledge.

⁹ Apple, M. & Beane, J. (Eds.) (1995). *Democratic Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

¹⁰ O'Cadiz, M., Wong, P. & Torres, C. (1998). *Op. Cit.*

- ¹¹ Brodhagen, B. (1995). The Situation Made Us Special. In Michael Apple & James Beane (Eds). *Democratic Schools*. Alexandria: ASCD, pp. 83-100; Clark, J. & Agne, R. (1996) *Interdisciplinary High School Teaching: Strategies for Integrated Learning*. Boston: Allyn and Bacon; Kovalik, S. (1994) *ITI: The Model, Integrated Thematic Instruction*. Susan Kovalik and Associates.; Pate, E. Homestead, E. & McGinnis, K. (1996) *making Integrated Curriculum Work: Teachers, Students, and The Quest for a Coherent Curriculum*. New York: Teachers College Press; Stevenson, C. & Carr, J. (eds.) (1993) *Integrative Studies in the Middle Grades: Dancing Through Walls*. New York: Teachers College Press.
- ¹² Apple, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- ¹³ Vars, G. (1996) The Effects of Interdisciplinary Curriculum and Instruction. In P. Hlebowitsh and W. Wraga (eds) *Annual Review of Research for School Leaders. Transcending Traditional Subject Matter Lines: Interdisciplinary Curriculum and Instruction, Part II*, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. New York: Scholastic Press, pp., 147-164.

Correspondência

James A. Beane, National-Louis University, Milwaukee, Estados Unidos da América.
E-mail: jbeane@nl.edu

Artigo publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
Traduzido por João M. Paraskeva, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
