

[Pre]texto e contexto da integração curricular em Portugal

*João M. Paraskeva**

Resumo:

A integração, enquanto documento curricular construído na base de um código semiótico sensível à plurissignificação, viabilizando significações outras como justiça social, multiculturalidade e coerência, situa-se muito mais no plano de um texto "writerly" admitindo, quer o prazer puro e imediato da sua leitura, quer aquilo que Barthes sugere como "Jouissance", ou seja, o êxtase, a hipótese a condição do sujeito, não propriamente como um leitor passivo, mas como um crítico, como um agente capaz de resposta crítica e emancipatória. Assim, a integração curricular, só se assumirá como um documento de transformação social, se permitir que todos tenham acesso a poderem escrever nele, os seus desejos, interesses, aspirações e necessidades. Caso contrário, o currículo continuará a ser um terreno de segregação social, um locus cuja verdadeira história foi e tem sido a história da luta de classes, em que as classes dominantes têm feito tudo para silenciar as vozes dos mais desfavorecidos.

Palavras-Chave: Currículo; integração curricular; Portugal

Abstract:

As a curriculum document constructed on the basis of a semiotic code sensitive to a multiplicity of meanings, sanctioning other meanings such as social justice, multicultural and coherence, integration affirms itself largely at the level of a 'writerly' text, consenting both to, be it, the pure and immediate pleasure of its reading, or, be it, to that which Barthes denominates as 'Jouissance', in other words, the ecstasy and the hypothetical condition of the subject, not exactly as a passive reader, but as a critic, as an agent capable of critical and emancipatory response. Thus, curriculum integration will only affirm itself as a document of social transformation, if it permits all concerned to have the possibility to contribute by writing in it, their desires, interests, needs and aspirations. Or else the curriculum will continue to be a terrain which spells out social segregation, a site the story of which has been the story of class struggle, in which the dominant classes have done everything to silence the voices of the underprivileged.

Key-words: Curriculum; curricular integration; Portugal

* Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.
E-mail: paraskeva@iep.uminho.pt

We heard the story of a parent who concerned that his son's school did not teach the important lessons he learn when he was at school. The teacher replied: "I have to make a choice. I can either prepare your son for your past or his future. Which would you prefer?"

Stoll & Fink (1996)¹

1. O Texto

Enquanto documento instrumentalizador das intenções de uma determinada sociedade, as políticas curriculares assinalam a reconversão dos grandes ideais educacionais expressos nas políticas educativas, que como práxis de ideologização do currículo², delimitam os ritmos e os compassos do processo de ensino-aprendizagem.

As políticas curriculares produzem[-se] [n]um texto chave que se constituirá num ponto de referência do processo de desenvolvimento do currículo. Ou seja, estamos perante um documento de trabalho para políticos, professores e sindicatos incumbidos da implementação daquilo que se encontra [pr]escrito³. Revelam, deste modo, um conjunto de representações construído na base de conflitos, compromissos, negociações e cedências e desconstruído através dos seus agentes substantivos - professores e alunos. São o resultado de um complicado processo de variadíssimas codificações e descodificações, de interpretações e reinterpretações que remetem para uma pluralidade de significações.

¹ Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

² Paraskeva, J. (1998) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

³ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press. O parênteses recto -"[" - é meu.

Como qualquer texto, as políticas curriculares expõem-se a uma pluralidade de leitores produzindo com isto uma pluralidade de leituras⁴. É neste contexto que podemos entender as políticas curriculares como um processo, quer contestado, quer mutante, num permanente estado de "vir a ser", de "ter sido", de "nunca ter sido" e de não ter sido, exactamente, aquilo que se esperava que fosse⁵. Daí que a escola se assuma como uma instituição em que cada elemento do presente se implica subtilmente num futuro distante⁶. Ao problematizar-se o presente, intencionalmente realizam-se inúmeras tangentes a uma realidade só interpretável se a situarmos num ponto futuro. A escola infelizmente tem sido sempre um exercício futuro.

No fundo, e enquanto tentativa de concretização de um determinado quadro de representações semióticas, as políticas curriculares impõem-se como um documento que permite uma viagem, que pela sua própria natureza, traduz um exercício de procura conquistando-se surpresas, inquietações, deslumbramentos, comparações, críticas e enriquecimento⁷, mas também decepções, resistências, frustrações, avanços e recuos. A interpretação do documento curricular é uma viagem pelo plano das hipóteses, das plurais tentativas de concretização, ou não fosse a educação alguma coisa que se imagina, tanto na relação que o educador espera que o educando construa com o presente e o futuro, quanto nos mecanismos criados pelo educando para a descoberta de um percurso formativo específico. Pensar as questões substantivas da educação é legitimar o imaginário⁸, que constitui uma categoria mista situada *in media res* entre o concreto e o abstracto, do real e do pensado, do sensível e do inteligível⁹.

Daí que as políticas curriculares se revelem algo problemáticas na sua transmutação para as práticas curriculares quotidianas, sendo mediadas, sobretudo, de acordo e através de um aparelho institucional formado por grupos e indivíduos que se construíram socialmente, não só numa determinada gramática cultural prevalecente, como também na própria política cultural instrumentalizada pela escola, na qual se assumem como personagens activos. Ou seja, as políticas curriculares não estão livres nos seus processos de interpretação e de reinterpretação, dos mecanismos de poder instituído.

⁴ Codd, J. (1988) The construction and deconstruction of educational policy. *Journal of Educational Policy*, 3 (5), pp. 235-248.

⁵ Ball, S. (1994) *Educational reform*. Buckingham: Open University Press, p. 16.

⁶ Bernstein, B. (1977) *Class, code and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

⁷ Abreu, L. (1999) As três viagens da utopia. In A. Araújo & J. Magalhães (orgs.). *História, educação e imaginário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 61-68.

⁸ Magalhães, J. (1999) Da representação ao imaginário histórico-educacional. In A. Araújo & J. Magalhães (orgs.). *História, educação e imaginário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-39, p. 29.

⁹ Wunenburger, J.-J. (1995) *La vie des images*. Strasbourg: PUS.

Mais do que um texto que confere ao leitor uma função tributária com a diegése, ou um papel ingrato assente numa pobre liberdade de se limitar a anuí-lo ou a rejeitá-lo¹⁰, a política curricular valida apenas um quadro de interpretações, mas perante limites [significações] previamente estabelecidos. Ou seja, há apenas um mínimo de oportunidade para uma interpretação criativa por parte do leitor do texto curricular¹¹.

Socorrendo-se do dualismo "readerly-writerly"¹² proposto por Barthes, e tomando como exemplo a realidade no Reino Unido, Bowe, Ball & Gold¹³ assinalam que os textos curriculares oscilam entre um apelo realizado ao sujeito, para que se torne cúmplice das significações, e um veto às possíveis interpretações intentadas por esse mesmo sujeito.

No fundo, o texto curricular, pela pluralidade de significados que transporta, remete o território da interpretação para um eixo semiótico que oscila entre os domínios denotativo e conotativo, ou seja, o texto curricular tem como pano de fundo uma oscilação permanente entre a precisão e a metáfora¹⁴. Com efeito, e naturalmente, o currículo nacional é um elemento poderoso no bricolage do ensino, agrupando as peças e as cadências num discurso pedagógico¹⁵.

O texto curricular permite, deste modo, um vasto leque de significações e intenções cruzadas que se colocam em circulação¹⁶, ou seja, como destaca Wallace¹⁷, contém ambiguidades, contradições e omissões que criam algum campo de manobra no domínio da interpretação.

Assim, e tal como tivemos oportunidade de nos referir noutra local, não concordamos com a proposta de Freitas¹⁸ para quem o currículo não se assume como um texto [e repete] dado que traduz a concretização "que cada professor cumpre com os seus alunos". Aceitar isto é, quanto a nós, atrofiar o esgrimir do debate curricular na base da imagem de um produto acabado. É aceitar que a construção do conhecimento depende dessa "concretização".

¹⁰ Hawkes, T. (1977) *Structuralism and semiotics*. London: Methuen.

¹¹ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

¹² Intencionalmente, não traduzimos a expressão, evitando assim qualquer tração ao sentido puro do termo.

¹³ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press, p. 277.

¹⁴ Reboul, O. (1994) *Introduction à la rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.

¹⁵ Bernstein, B. (1986) On pedagogic discourse. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

¹⁶ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

¹⁷ Wallace, M. (1988) Innovation for all: management development in small primary schools. *Education Management and Administration*, 16 (1), pp. 15-24.

¹⁸ Freitas, C. (1998) Inovação curricular: um desafio que exige uma resposta: In J. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva (orgs.) *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-31, p. 25.

É não admitir que a vitalidade do currículo repousa na substantividade da sua fundamentação, [ideológica, política, cultural, religiosa]. É negar a essência do currículo. É a «coisificação» do currículo no seu limite.

Tal como salienta Gimeno¹⁹, o currículo é um texto que contém o projecto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis e, como tal, converte-se numa arena em que se reflectem e libertam conflitos muito diversos. O currículo, - expressão de um determinado projecto de identidade cultural - transporta uma alfanega de significações que lhe são conferidas pelo texto em que [ele próprio] se explica e que lhe confere existência. Como qualquer construção linguística, o currículo não se resume a um texto urdido na base de uma rede de forças que colidem, frequentemente entre si, mas sim, um texto que se impõe na/pela realidade e nos/pelos sujeitos a que o mesmo se encontra dirigido²⁰.

O currículo traduz assim, a expressão do jogo de interesses e de forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento e através dele se realizam os fins da educação²¹. As políticas curriculares são, assim, um processo dialéctico, uma declaração operativa de valores, uma declaração de intenções prescritas²².

Porque deve ser percebido como um texto, o currículo não pode ser compreendido - quer na sua construção, quer na sua desconstrução - à margem dos sujeitos e dos referentes, que lhe conferem a existência. São eles que não só irão determinar os compassos e os ritmos em que o mesmo se irá processar, como também permitirão que a rede de significações contida no texto se actualize, ou seja, passe de um estado de suspensão para um estado de presença²³. Assim, a linguagem surge como uma questão política intimamente relacionada com o poder, controlo e manipulação, identificando, classificando e catalogando os seus utilizadores e participantes²⁴.

Fundamentalmente, as políticas curriculares são produto de compromissos conseguidos e perdidos a vários níveis. São produtos tipicamente canibalizados de múltiplas (embora circunscritas) influências e agendas²⁵. Enquanto texto que permite várias significações, as políticas

¹⁹ Gimeno, J. (1997) Políticas e práticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In J. Pacheco, M. Alves e M. Flores (orgs.) *Reforma curricular: da intenção é realidade*. Braga: Universidade do Minho, pp. 23-50.

²⁰ Viria a propósito desta análise cf. Said, Ed. (1993) *The world, the text and the critic*. New York: Vintage Books.

²¹ Gimeno, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

²² Kogan, D. (1975) *Educational policy-making*. London: Allen & Unwin.

²³ Barthes, R. (1971) De l'Oeuvre au text. *Revue d'Esthétique*, 3, pp. 225-232.

²⁴ Oliver, M. (1995) *Insider perspectives. The voice of disable people - Politics and language. Understanding the disability discourse*. Sheffield: University of Sheffield.

²⁵ Ball, S. (1994) *Educational reform*. Buckingham: Open University Press.

curriculares denunciam-se também como um discurso quer veiculado pelos seus construtores, quer rarefeito pelos seus utilizadores.

Como texto, o currículo, produz e produz-se ao aprico de um discurso pedagógico, ou seja, como avança Atkinson²⁶, enquanto texto é descontextualizado da sua forma original e posteriormente recontextualizado num outro pacote²⁷ em torno de um discurso pedagógico que veicula regras de produção, distribuição, reprodução, interrelação e transformação, daquilo que realmente conta como texto pedagógico legítimo. É por aqui que se [re]urde a construção do conhecimento perpetuado nas escolas, uma questão que, nos finais do século passado, seria problematizada por Spencer²⁸ ["qual o conhecimento socialmente mais valioso"] e que Apple²⁹, posteriormente, viria a retomar ["de quem é o conhecimento socialmente mais valioso"], refinando-a e atravessando-a pelas dinâmicas da raça, género e classe, política cultura e economia³⁰.

Ao expressar um quadro muito próprio de interpretações e de significações, conseguido através dos utensílios permitidos pela análise textual, o documento curricular torna possível a compreensão do conhecimento como uma cadeia ou série de actividades transformadoras, desde a forma das organizações sociais da indústria de texto até à interacção estabelecida entre texto e leitor, ou seja, entre o conhecimento escolar e o aluno³¹. Assim, a política curricular espraia-se num discurso de possibilidades e impossibilidades, maculando e imaculando relações de poder entre diferentes grupos sociais de formas muito distintas³². Daí que o currículo não evite ser um documento que expressa determinados interesses e valores³³, sendo um veículo portador de prioridades sociais³⁴.

²⁶ Atkinson, P. (1985) *Language, structure and reproduction*. London: Methuen.

²⁷ Viria a propósito ver as obras: Apple, M. (1998) *Os professores e o currículo*: Lisboa: Universidade de Lisboa; Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul; Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*: New York: Teachers College Press; e ainda Paraskeva, J. (1998) *As Dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

²⁸ Spencer, H. (1902) *Education: intellectual, moral and physical*. Oxford: William and Norgate.

²⁹ Apple, M. (1977) *Official knowledge*. London: Routledge.

³⁰ Apple, M. & Weis, L. (1983) Ideology and practice in schooling: a political and conceptual introduction. In M. Apple & L. Weis (orgs.) *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

³¹ Wexler, P. (1982) Structure, text and subject: a critical sociology of school knowledge. In M. Apple (ed.) *Cultural and economic reproduction in education*: London: Routledge & Kegan Paul.

³² Whitty, G. (1989) The new right and the national curriculum: state control or market forces. *Journal of Educational Policy*, 4 (4), 392-342.

³³ Young, M.F.D. (1999) *Knowledge, learning and the curriculum for the future*. London: University of London.

³⁴ Goodson, I. (1997) *A construção social do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Deste modo, a problemática da realização do conhecimento apoia-se naquilo que Bernstein³⁵, após trazer à colação o raciocínio de Bourdieu, Habermas e Giddens, decanta como discurso vertical - mais identificado com a forma escrita - e discurso horizontal - mais identificado com a forma oral. No domínio da educação, o primeiro surge referido como conhecimento escolar, como conhecimento oficial assumindo-se, quer como um princípio estruturado de forma coerente, explícita e sistemática, hierarquicamente organizado, tal como nas ciências, quer como um conjunto de linguagens especializadas, com modos de interrogação e critérios de especialização para a produção e circulação de textos, tal como nas ciências sociais e nas humanidades. O segundo aparece denunciado como conhecimento do dia-a-dia, como conhecimento local, surgindo, habitualmente, tipificado como conhecimento de senso comum, uma vez que todos têm, potencialmente, acesso a ele, porque se aplica a todos, e ainda porque tem uma história comum no modo como lida com as problemáticas comuns da vida e da morte³⁶.

O discurso vertical estende-se por duas formas: uma representa uma estrutura coerente, explícita e sistemática organizada hierarquicamente; outra assume a forma de uma série de linguagens especializada com modos de interrogação especializados, critérios especializados para a produção e circulação de textos. O discurso horizontal estipula uma distinção entre «repertoir» - conjunto de estratégias ao alcance de cada um e a capacidade potencial de uma transferência contextualizada dessas mesmas estratégias - e o «reservoir» - o conjunto de estratégias na posse de todos os membros de uma determinada comunidade³⁷.

Estamos perante dois discursos que apresentam características muito específicas e que nos permitem perceber o currículo, quer como um texto resultante de um quadro político educativo específico, que não deve negligenciar ou ignorar a convivência e cumplicidade que existe entre a escola e a sociedade³⁸, quer como uma equação social muito ampla e que, como salvaguarda Young³⁹ reflecte as nossas assunções acerca da distribuição das capacidades individuais e o tipo de cultura que pretendemos que os jovens tenham acesso.

³⁵ Viria a propósito consultar, nesta matéria, Bernstein, B. (1990) *The structure of pedagogical discourse*. London: Routledge.

³⁶ Bernstein, B. (1990) *The structure of pedagogical discourse*. London: Routledge.

³⁷ Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, nº 2, pp. 157-173, p., 159.

³⁸ Clark, F. (1967) *Karl Manheim at the Institute of Education*. London: Longmans.

³⁹ Young, M. F. D. (1999) *Knowledge, Learning and the curriculum for the future*. London: Institute of Education.

Um e outro encontram-se profundamente implicados naquilo que, em outra instância, Bernstein⁴⁰ denominou por linguagem [formal e pública], considerada como um dos meios mais importantes para iniciar, sintetizar e reforçar maneiras de pensar, de sentir e de compartilhar que se encontram relacionadas funcionalmente com um grupo social, e contribuem para a sedimentação do código do conhecimento educacional, que segundo Domingos *et al.*,⁴¹ repousa em três sistemas de mensagem: o currículo que define o conhecimento válido, a pedagogia que define a transmissão válida de conhecimento e a avaliação que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno.

Assim, a integração curricular, uma das muitas pedras-de-toque do cenário em que se tece semioticamente o discurso curricular actual, mais não é do que [mais] uma viagem pelo terreno diegético do documento curricular vigente, [imperador na transmissão do conhecimento socialmente válido, através de um currículo colecção⁴² em que os conteúdos estabelecem entre si uma relação hermética, o conhecimento se imbrica no antípoda do nimbo do privado e do sagrado e onde o professor se individualiza cada vez mais], com o intuito de contribuir para uma outra interpretação das possibilidades que o texto transporta. No fundo, a integração curricular transmite a mensagem de um currículo em que os vários conteúdos se encontram subordinados a uma idéia chave, reduzindo-se assim o isolamento que cada um foi cristalizando entre si, entendendo-se o conhecimento como algo que se constrói socialmente. O texto da integração cria assim uma multiplicidade de discursos que deambulam entre as dinâmicas de um currículo redutor assente num código de colecção e um currículo aberto assente num código de integração.

O texto curricular é uma equação semiótica formulada no teatro político, representando o conhecimento codificado de formas muito específicas, que deve ser resolvida [aprendida] de acordo com regras concretas. Daí que Bernstein⁴³ denuncie que o modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que é considerado público, reflecte tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controlo social.

⁴⁰ Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control*. Volume I, London: Routledge & Kegan Paul. Segundo o autor a linguagem pública, e a título de exemplo, caracteriza-se por frases curtas, gramaticalmente simples, uso simples e repetitivo de conjunções, uso frequente de perguntas curtas, uso limitado e rígido de adjectivos, afirmações formuladas como questões implícitas que estabelecem uma circularidade simpática - por exemplo, é natural, não é verdade? -, é uma linguagem de significado implícito.

⁴¹ Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H. & Neves, I. (1986) *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: F.C.G.

⁴² Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control*, Vol. 3, London: Routledge & Kegan Paul.

⁴³ Bernstein, B. (1971) On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (ed.) *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan, pp. 47-69.

A integração curricular surge assim inserida num amplo quadro plurinterpretativo, como um dos muitos exercícios de análise possíveis nos limites do dualismo *barthesiano* [readerly-writerly] em que o texto curricular se assume como produto de um determinado processo político, cuja partitura emerge e interactua continuamente, tal como sugerem Bowe, Ball & Gold, com uma sempre complexa variedade de contextos⁴⁴, ou seja, o texto curricular exhibe uma relação muito clara com os contextos que, no seu todo, lhe servem de maternidade.

2. O Contexto

O neoliberalismo, enquanto projecto económico, político e cultural⁴⁵, contém significados, idéias e valores que fundamentam uma crença profunda no livre mercado, na desterritorialização do indivíduo, na perseguição do interesse próprio como instrumentos únicos - no plano da eficácia - para a sedimentação de uma sociedade [dita] socialmente mais justa. Representa uma construção ideológica que se apoia num repertório de estratégias a vários níveis, através das quais o indivíduo/consumidor [e este conceito é vital na ideologia neoliberal] se subordina, se assimila e se exclui.

Estamos perante um movimento que lidera a corrente social de restauração conservadora⁴⁶ - englobando os neo-liberais, os neo-conservadores, os populistas autoritários e ainda a nova classe média profissional⁴⁷ - e que tem dominado as políticas educativas contemporâneas, cujo objectivo fundamental repousa na modernização conservadora das políticas sociais e educacionais⁴⁸.

Tal movimento surge como alternativa⁴⁹ à crise social da década de 70 que determina, não só o fim da tese do capital humano preconizada por Becker (correspondência linear entre desenvolvimento educativo e económico), como também, e sobretudo, o descrédito na concepção

⁴⁴ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

⁴⁵ McChesney, R. (1999). Introduction. In N. Chomsky (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

⁴⁶ Apple, M (1993) *Official knowledge; democracies education in a conservative age*. New York: Routledge; Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press; Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, pp. 181-200; Apple, M. (2000) *Away all the teachers. The politics of homeschooling*. London: Institute of Education (in press).

⁴⁷ Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, pp. 181-200.

⁴⁸ Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press.

⁴⁹ Hirsch, J. (1992). Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In J. Hirsch et al (Eds.). *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Editorial Tierra del Fuego

macroeconómica de Keynes⁵⁰. A noção de Estado providência, e todas as suas lógicas - económicas, políticas e culturais - entram em ruptura e, no fundo, é um cenário de crise - da organização *taylorista* do trabalho, do Estado de bem-estar, do Estado intervencionista, ecológica, do *fordismo* global e do indivíduo *fordista* - que estimula o emergir da doutrina neoliberal⁵¹, muito impulsionada pelo pensamento macroeconómico de Milton Friedman. Para Friedman⁵², a intervenção do governo na economia causa uma desmesurada multiplicação dos custos, e as limitações impostas à liberdade económica ameaçam o progresso económico⁵³. Ou seja, a redução do papel do governo assume-se como um objectivo crucial para o desenvolvimento económico⁵⁴.

Apesar das várias denominações com que é frequentemente tratado [Nova Direita, Neo-Liberalismo, Neo-Conservadorismo, Nova Aliança de Restauração Conservadora], podemos, no entanto, detectar neste movimento, duas tendências básicas nas correntes ideológicas que o fundamenta: uma liberal e outra conservadora. Segundo alguns autores⁵⁵, o neo-liberalismo relaciona-se mais com conceitos como mercado, desenvolvimento tecnológico, e o neo-conservadorismo com a aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Ou seja, enquanto que o neo-liberalismo se orienta por um Estado fraco, e uma racionalidade económica que é assegurada pela valorização do mercado, os neo-conservadores preconizam um Estado forte e a valorização dos valores da família⁵⁶, movimentos estes que se encontram numa continuada formação⁵⁷ para conseguirem construir e manter um determinado padrão cultural e ideológico hegemónico.

⁵⁰ Keynes, J. (1974). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica

⁵¹ Hirsch, J. (1992). Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In J. Hirsch *et al* (Eds.). *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Editorial Tierra del Fuego

⁵² Butler, E. (1985) Milton Friedman: *A guide to his economic thought*. Aldershot: Gower; Friedman, M. (1990) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt.

⁵³ Friedman, M. (1990) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt. Tal como Adam Smith, Friedman acredita que todo o homem, desde que não viole as leis da justiça, deve poder perseguir livremente os seus próprios interesses pela sua livre iniciativa, colocando em competição quer a sua indústria, quer o seu capital.

⁵⁴ Friedman, M. (1992) An interview with Milton Friedman. *The Region*. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis

⁵⁵ Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985) *Education under siege*. The conservative, liberal and radical debate over schooling. London: Routledge & Kegan Paul; Shapiro, S. (1990) *Between capitalism and democracy*. Educational policy and the crisis of the welfare state. New York: Bergin & Garvey Publishers.

⁵⁶ Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, pp. 181-200.

⁵⁷ Apple, M. & Oliver, A. (1996) Becoming right: Education and the formation of conservative movements. *Teachers College Record*, Volume 97 (3), pp. 419-445.

Quer como cultura de antecipação (neo-liberalismo), quer como cultura de reacção (neo-conservadorismo), a Nova Direita consegue diluir as suas contradições – por um lado, os neo-conservadores mobilizam os argumentos da racionalidade económica neo-liberal com o intuito de bloquearem a degradação dos valores tradicionais e da família e impõem estándares elevados, *curricula* e avaliações nacionais, por outro, os neo-liberais restringem a escola à disciplina e regras do mercado colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recursos de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação, tornando-a num produto a ser consumido de acordo com escolhas e opções específicas, tal como tem vindo a acontecer, em vários países, em finais do século XX, com os planos “choice” e “voucher”. O que sempre foi designado como preâmbulo das dinâmicas políticas surge agora descrito como uma decisão do mercado⁵⁸.

Ao questionar o Estado-providência, o neoliberalismo assume como grande objectivo reduzir [o mais possível] o campo de actuação do Estado⁵⁹. É a lógica do mercado contra a lógica do estado subordinando-se a política ao que Marx denominara por reino da mercadoria, como forma única de regulação homeostática da sociedade. No fundo, o neoliberalismo traduz o início dos macroprogramas de ajuste estrutural⁶⁰, que documentam as crises morfológicas que os sistemas capitalistas atravessam⁶¹, inaugurando aquilo que se previa como a grande transformação do sistema económico ocidental definido como “big market”⁶².

Neste sentido, a Nova Direita, liderada pelo movimento neo-liberal, reitera que a educação deve submeter-se a uma reforma administrativa, curricular e pedagógica que privilegie a eficácia e a produtividade otimizando os resultados educativos, numa estratégia em que o primado da gestão educativa se sobrepõe e dilui o da democratização autêntica. Daí que se intensifiquem, ainda que ao abrigo de retóricas de descentralização, participação e autonomia, os controlos administrativos e fiscalizadores sobre o trabalho dos professores e alunos com o intuito de aumentar a sua produtividade, assegurando-se assim, a eficácia nos resultados de acordo com os ritmos específicos do mercado, até porque, como assinalam Ball,

⁵⁸ Bottery, M. (2000) Markets, managerialism and education. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.). Education, culture and values, Volume 1, *Systems of education, theories, policies and implicit values*. London: Falmer Press, pp. 15-26

⁵⁹ Fiedman, M. (1982) *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

⁶⁰ Lomnitz, L. & Melnick, A. (1991) Chile's middle class. A struggle for survival in the face of neoliberalism. London: Lynne Rienner Editors.

⁶¹ Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Miño Y Dávila Editores.

⁶² Polanyi, K. (1957) *The great transformation : the political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press

Bowe & Gewirtz⁶³, o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem. Para tal, e segundo Fernández⁶⁴, muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos estes que passam a estruturar as políticas educativas e curriculares, as instituições escolares, os modelos e as práticas curriculares.

A Nova Direita construiu o seu discurso em torno da metáfora do mercado apelativa à possibilidade de concretização de determinadas virtudes profundas, nomeadamente energia pessoal, empenho, persistência, competitividade, combatividade, autonomia, flexibilidade⁶⁵, onde qualquer tentativa ortopédica em relação às dinâmicas impostas pelo mercado é silenciada, uma vez que coloca em questão o espaço de liberdade conseguido através das relações que o mercado determina⁶⁶.

Todavia, no âmbito das leis de mercado, as escolas não podem ser vistas como algo natural, desprovidas de uma planificação criteriosa⁶⁷. Pelo contrário, elas estão enquadradas e influenciadas por determinados objectivos políticos conservadores que retêm o controlo do sistema e impõem um mecanismo de indicadores de desempenho sobre as escolas, nomeadamente, avaliação e currículo nacionais, fornecendo-se assim um apurado sistema de informação e conhecimento vital para os mecanismos de mercado permitindo aos consumidores melhores escolhas, orientando também as previsões da educação em ordem à consecução de melhores objectivos e propósitos, criando padrões específicos de individualização nas escolas que sistematicamente desfavorecem determinado grupo de alunos.

Os grandes teóricos da "livre escolha"⁶⁸ - gènesese do conceito neoliberal - entendem que o Estado não tem condições de gerir tanto os crescentes gastos e exigências da sociedade, quanto aquilo que é

⁶³ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, pp. 13- 25.

⁶⁴ Fernández, M. (1997). Introducción. Escuela pública y atención a la diversidad. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

⁶⁵ Flávio, A. (1995) Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In L. Silva & J. Azevedo(orgs.) *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, pp. 94-107.

⁶⁶ Giddens, A. (1994) *Beyond left and right: the future of radical politics*. Cambridge: Polity Press.

⁶⁷ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, pp. 13- 25.

⁶⁸ Este conceito é extremamente importante no projecto neo-liberal e configura a base através da qual se conceptualiza a resolução dos dilemas em que se encontram os sistemas educativos. Em países como os Estados Unidos da América do Norte, Grã-Bretanha e Canadá, esta perspectiva surge implementada através dos planos "choice" e programas "voucher". A escolha, ou a capacidade [económica] de poder escolher é a saída para a crise dos sistemas educativos Esta temática pode ser mais aprofundada em, Friedman, M. et al (1997) *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press.

denunciado por Chomsky⁶⁹, como a construção [necessária] de uma nova ordem social global, que se reja por um lado, numa crença no mercado, no individualismo, na competitividade, na desregulação e na flexibilização do trabalho⁷⁰ e, por outro, no enfraquecimento do Estado, na diminuição do gasto público, nos incentivos desenhados em torno das privatizações, na planetarização dos modos de produção e de consumo⁷¹.

Enquanto tradução de uma ideologia hegemónica⁷², o neoliberalismo necessita de trabalhar ao nível do senso comum, construindo determinados quadros, redefinindo cenários, criando marcos apelativos, urdindo condições para que [embora com resistência] se imponha [naturalmente] a noção de que tudo se converte e se determina num valor mercantil. Isto implica uma percepção muito abrangente relacionada com a expansão e generalização do universo mercantil que causa impacto, não apenas na realidade das coisas materiais, como também na materialidade da consciência⁷³.

É ao abrigo desta antoragem e avalanche reformadora [digo reformadora e não revolucionária] que se conseguem reconversões qualitativas de determinadas formas culturais e ideológicas que se estruturam como premissas na construção de conceitos sociais específicos e que operam ao nível do senso comum⁷⁴, através do qual se criam as condições para a conversão de determinados conceitos, até então do domínio político, para a esfera económica, como são os casos dos conceitos de democracia⁷⁵, direito⁷⁶ e educação.

Tal como sucede, a título de exemplo, nos Estados Unidos da América do Norte [onde o currículo e a avaliação a nível nacional são aproveitados pela Nova Direita, quer para a modernização do ensino, quer para uma melhor formação de recursos humanos, quer ainda para a preservação de um passado romantizado⁷⁷] e no Reino Unido [onde o debate

⁶⁹ Chomsky, N. (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

⁷⁰ Hayek, F. (1993) *A desnacionalización del dinero*. Madrid: Unión Editorial

⁷¹ Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica

⁷² A este propósito seria aconselhável consultar M. Apple (1990) *Ideology and curriculum*. New York: Routledge e ainda M. Apple (1998) *Educar à maneira da direita. As escolas e aliança conservadora*. In J. Pacheco; J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp. 33-66.

⁷³ Wallerstein, I. (1991) *Unthinking social science. The limits of nineteenth century paradigms*. Cambridge: Polity Press.

⁷⁴ Viria a propósito consultar a obra de Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Educa Currículo. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Artes Gráficas Lda.

⁷⁵ Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

⁷⁶ Gentili, P. (1994) *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

⁷⁷ Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

em torno de um currículo nacional se relaciona com a crise económica do país e então assume-se como um artefacto social na luta pela regeneração económica⁷⁸], também em Portugal [que pela sua condição de país periférico] pululam os ícones que têm como escopo a consubstanciação de um projecto de identidade social neo-liberal, projecto esse que é visto como uma panacéia à exclusão social e baixos standards⁷⁹, e que se tem pautado por uma sistemática adulteração daquilo que Chomsky⁸⁰ define por consentimento dos governados. De entre esses ícones salientamos pela sua preponderância a integração curricular.

3. Integração curricular

O currículo é uma construção cultural segregacionista⁸¹. Enquanto compêndio de um determinado quadro cultural, o currículo representa uma imagem selectiva, expressa a visão de uns, assumindo-se como um verdadeiro apírico de um quadro muito concreto de interesses [sociais políticos, económicos, ideológicos, culturais, etc.] que se pretendem perpetuar.

Estamos na presença de uma construção social profundamente ancilosada, um texto demóforo, que não consegue traduzir uma representação social toda ela heterocrómica, um texto que surge agora problematizado na base da participação numa sociedade, onde a democracia surge territorializada nas dinâmicas [aliás sempre frágeis e por isso discutíveis] da representatividade.

Embora código semiótico extraído da realidade - é da realidade que se extrapola para as idéias - o currículo, ao não conseguir [intencionalmente] descrever as tonalidades do meio que o oprime, torna-se num drama cuja epítase sistematicamente se encontra subsumida, uma vez que se persiste [malignamente] na valorização de uma racionalidade apoiada numa legitimidade normativa, ideologia burocrática e num discurso científico. É esta racionalidade - que lhe irei chamar *pretexto* - que se tem

⁷⁸ Goodson, I. (1994) (ed.) *Studying curriculum*. Buckingham: Open University Press

⁷⁹ Hughe, D. (1999) *Trading Futures. Why markets in Education don't work*. Buckingham: Open University Press.

⁸⁰ Chomsky, N. (1999) *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

⁸¹ Apple, M. (1996) *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press; Torres Santomé, J. (1996). The Presence of Different Cultures in Schools: possibilities of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4(1), pp. 25-41; Paraskeva, J. (1998) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

impondo - não sem resistências⁸² - sedimentando o currículo como um documento atrofico que se endivida constantemente [*ad eternum*] a determinadas lógicas espúrias.

Em contraposição a este texto [curricular] amputado de justiça e coerência surge na “ágora” educacional o debate em torno da integração curricular, como tentativa de contribuir para [re]codificação de um documento curricular nos limites máximos dos naturais desafios impostos pela multiculturalidade. A integração curricular - uma noção que emerge nos Estados Unidos da América na segunda metade deste século - deve assim ser interpretada como um utensílio que permite a construção de um texto e de um discurso curricular não propriamente na base de uma reorganização dos planos curriculares em curso, mas em torno da convocação de uma miríade de representações individuais e colectivas de acordo com os ideais, desejos, necessidades e aspirações dos agentes curriculares substantivos.

A este propósito Beane⁸³ destaca:

“O currículo integrado é um *design* curricular preocupado em abarcar as possibilidades de integração social e pessoal através da organização do currículo em torno de problemas e questões importantes, colegialmente identificadas pelos educadores e pelos jovens, sem a limitação das fronteiras das disciplinas”.

Deste modo, a integração curricular não passa pela reorganização dos conteúdos de algumas disciplinas em torno de determinadas temáticas, ou seja, pela travestização de um discurso e de um texto curricular construído na base da sequencialização. Pelo contrário, implica tanto a organização de temas extraídos das próprias experiências de vida, quanto uma sensibilidade profunda e cuidada com questões que transportem significado social e pessoal.

Assim, a integração - que deve ser percebida como um dos critérios ideais para o processo de desenvolvimento do currículo⁸⁴, entendendo-se o currículo como campo de construção de conhecimento, na linha do que Dewey⁸⁵ propõe [o conhecimento é exterior, contudo o processo de conhecimento é interior], como um constructo cuja base assenta no real

⁸² A este propósito ver Willis, P. (1976) *The sociology of education: beyond equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.; Giroux, H. (1983). *Theory & Resistance in Education, A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

⁸³ Beane, J. (1997) *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press

⁸⁴ Zabalza, M. (1994) *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

⁸⁵ Dewey, J. (1933) *How we think*. Boston: D.C. Heath & Company.

[(des)intencionalmente organizado na base de signos] - surge como uma nova proposta sintagmática que tem como escopo a [tentativa de] desmonoculturalização do currículo e a [sua] conseqüente abertura ao multiculturalismo⁸⁶.

Destarte, a problemática em redor de um currículo integrado remete para uma equação social apoiada numa teorização democrática da educação - na qual o estado, as famílias e os educadores devem partilhar responsabilidades na definição das orientações relacionadas com o projecto educativo que deverá servir sempre como pedra angular na promoção dos valores centrais da democracia⁸⁷ - de acordo com um conjunto de questões, que no seu todo consubstanciam a equidade social.

É nesta conformidade que Connell⁸⁸ avança com o conceito de justiça curricular fundamentado em três grandes princípios, nomeadamente a protecção dos interesses dos mais desfavorecidos [conceito apoiado na teorização de Rawls, segundo o qual a educação deve favorecer especificamente os grupos menos privilegiados], a participação e escolarização comum [a oferta de um currículo comum aos estudantes como questão de justiça social] e a produção histórica da igualdade [que deambula entre um critério de cidadania participativa, e o critério de servir os interesses dos grupos específicos].

No entanto, a proposta de Connell, por oposição àquilo que identifica como currículo [socialmente] injusto - negação do princípio dos mais desfavorecidos, do princípio da cidadania e da produção histórica - não deve ser confundida com a defesa da continuidade de um núcleo comum de conhecimentos. Ao defender o princípio dos mais desfavorecidos, o autor denuncia a selectividade existente no processo de selecção dos conteúdos ministrados. Aliás, as grandes lutas que se têm operado para tornar a educação num campo social igualmente disponível a todos assentam no princípio da justiça distributiva⁸⁹.

Estamos perante uma teorização que implica uma cultura participada e dialéctica, remetendo para uma ampla parceria e colegialidade na concepção, implementação e avaliação do currículo. Ou seja, a integração curricular obriga a uma cumplicidade profunda entre professores e alunos na construção do texto curricular. O conhecimento surge construído como

⁸⁶ Sobre esta problemática viria a propósito cf. Paraskeva, J. (1999) A diversificação curricular como sùmula de um padrão cultural. Investigar a Formar em Educação, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 311-328.

⁸⁷ Gutmann, A. (1987) *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press, p. 42.

⁸⁸ Connell, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

⁸⁹ Rawls, J. (1971) *A theory of justice*. New York: Basic Books.

utensílio de resolução de problemas, como algo dotado de uma validade prática concreta.⁹⁰

Enquanto mecanismo de construção de uma escola como espaço de aprendizagem, a integração curricular traduz um texto recolhido de um díspar tecido sociolinguístico contribuindo por sua vez para a sedimentação das práticas democráticas na sociedade, práticas essas que, tal como sugere Held⁹¹, dependem de um conjunto de agências e organizações sociais que, no dia-a-dia, as mantêm como realidades credíveis. A integração curricular obriga assim a uma teorização democrática do texto curricular balizando-se nos limites cardeais impostos pelos propósitos legítimos da multiculturalidade a partir da qual se deve extrapolar para as grandes orientações políticas e sociais⁹².

No fundo, a integração curricular deve criar condições para a construção de um texto multicultural⁹³, que valorize também as vozes de uma determinada franja social que Ellison denominou por invisível⁹⁴. Ganha assim sentido a integração estrumada na multiculturalidade, aspecto crucial para a consubstanciação de uma democracia efectiva. Assim, o grande objectivo da escola, para o bem da humanidade, passa pela cristalização de uma cooperação democrática⁹⁵, ou seja, educar para a vida democrática, de acordo com Darling-Hammond⁹⁶, expressa um processo de desenvolvimento tanto do espírito, quanto do intelecto de modo a que cada aluno desenvolva não só utensílios de valor acrescido para a sociedade, como também valorize as conquistas dos outros, assumindo-se como uma mais valia quer na construção de uma sociedade mais justa.

Além do mais, os teóricos da educação multicultural entendem que a escola não só deverá ajudar as minorias étnicas a atingirem os objectivos académicos, como também entendem que os alunos dos grupos sociais

⁹⁰ Beane, J. (1997) *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

⁹¹ Held, D. (1995) Democracy and the international order. In D. Archibugi & D. Held (eds.). *Cosmopolitan democracy: an agenda for a new world*. Cambridge Polity Press, pp. 96-120.

⁹² Gutmann, A. (1993). The challenge of multiculturalism in political ethnics. *Philosophy and Public Affairs*, 22 (3), pp. 171-206.

⁹³ Banks (1991) Multicultural Education. In Arie Lewy (Ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp.215-217. Segundo o autor, o multiculturalismo é um conceito que transporta outras denominações como por exemplo, estudos étnicos, educação multiétnica, educação cultural cruzada e educação bilingue ou bicultural, muito embora se tenha imposto a terminologia de educação multicultural.

⁹⁴ Ellison, R. (1965) *Invisible man*. London: Penguin.

⁹⁵ Benne K. (1990) *The Task of Post-Contemporary Education*. New York: Teachers College Press.

⁹⁶ Darling-Hammond L.(1996) The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education. *Educational Researcher* Vol. 25 n° 6, pp., 5-17.

maioritários deverão aprender mais e melhor acerca das culturas das minorias⁹⁷.

Esta concepção de escola, fortemente influenciada, quer pelo pluralismo cultural [o currículo deverá ser substancialmente revisto de modo a que reflecta os estilos cognitivos, as culturas e as aspirações políticas e sociais dos grupos étnicos tidos como minorias], quer pelo assimilacionismo, [o primeiro objectivo da escola deverá ser a socialização dos indivíduos em torno de uma cultura comum, ajudando-os a funcionarem melhor inseridos nesse padrão cultural], quer ainda pela multi-etnicidade [o primeiro grande objectivo da escola deverá radicar na ajuda dos alunos oriundos das minorias sociais a desenvolverem atitudes e destrezas necessárias ao seu enquadramento social, não só no seio do seu meio étnico, como também, no seio da sociedade em geral]⁹⁸ reage contra a ferverosa defesa do monolitismo cultural, entendendo que se a diversidade cultural é um legado valioso então as instituições escolares devem respeitá-la, valorizando a grande miríade de territórios [classe, raça, género] que no seu todo corporizam o texto social⁹⁹.

Deste modo, o multiculturalismo só tem sentido se se assumir como uma combinação num território específico, de uma unidade social e de uma pluralidade cultural mediante intercâmbios e comunicações entre os vários actores que utilizam distintas categorias, quer de expressão, quer de análise, quer ainda de interpretação¹⁰⁰.

Assim, o texto curricular revela-se coerente quando transmite um sentido de unidade lógica, relevância, pertinência e um objectivo extremamente amplo. Para Beane¹⁰¹, o currículo coerente [que oferece aos

⁹⁷ Banks, J.(1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan, pp. 3-24.

⁹⁸ Leite, C. (1998) *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: Universidade do Porto. A autora aborda a temática do multiculturalismo numa intersecção com o campo curricular e as inerentes questões da diversidade cultural. Estudando a realidade portuguesa conclui: "em síntese, a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares expressa como princípio orientador do sistema educativo português (depois de 1986) está ainda longe de ser cumprida, continuando a justificar, por isso, a necessidade de orientações no quadro de uma política de diferença e acções que permitam (re)construir a formação de professores/as de modo a capacitá-los/las para a configuração de currículos estruturados numa (e para uma) educação multicultural; Banks, J. (1991). Multicultural Education. In Arie Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp. 215-217; Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. Banks & C. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan, pp. 25-43; Paraskeva, J. (1998) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

⁹⁹ Torres Santomé, J. (1997) Multiculturalismo y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 30-34.

¹⁰⁰ Touraine, A.(1995) Que es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. *Chaves de Razão Prática*, 56, pp. 19-25.

¹⁰¹ Beane, J. (1995) *Toward a coherent curriculum*. Virginia: ASCD.

jovens experiências inesquecíveis] tem subjacente a si uma dinâmica política uma vez que envolve as questões trilhadas da política curricular, os diferentes níveis de desenvolvimento curricular, e ainda, relaciona-se com a tensão secular entre educação geral e especializada. A coerência curricular, que não deve ser confundida com a noção de consistência¹⁰², estabelece uma união não só entre as peças do currículo, como também entre aqueles que o experienciam¹⁰³.

Em essência, a integração curricular, ao preencher-se no quadro de significações que os desafios da pluralidade cultural impõem, expressa um documento socialmente justo, sensível à sala de aula como um mundo de significados¹⁰⁴ e portador de um sentido de unidade muito profundo. Ou seja, assume-se como uma força social contra-hegemônica, quer porque valoriza a construção do conhecimento como uma realidade social, surgindo sempre ancorado a um determinado contexto, quer porque viabiliza aquilo que alguns autores¹⁰⁵ identificam por coerência curricular.

A integração surge assim como uma alternativa à segregadora produção de conhecimento das classes mais favorecidas¹⁰⁶, opondo-se ao conhecimento vertido no currículo através das disciplinas, uma vez que traduz e representa um conjunto de opções políticas que garantem a perpetuação de um quadro cultural muito específico¹⁰⁷, ignorando-se a necessidade da qualidade das experiências educacionais dos jovens¹⁰⁸.

Considerações finais

Mais do que um constructo viável para a descrição e nominação da realidade das experiências, mais do que uma ferramenta que permite a desconstrução do mundo e das práticas nele encrostadas, a linguagem permite-nos a concepção de um mundo melhor concedendo-nos ainda perspectivas plurais de um vasta pleíade de hipóteses de reconstrução dessa mesma realidade¹⁰⁹. Assim, a integração curricular, enquanto realidade permitida e exequível nos limites que a própria linguagem [em que se tece]

¹⁰² Buchman, M. & Folden, R. (1992) Coherence, the rebel angel. *Educational Researcher*, 21 (9), pp. 4-9.

¹⁰³ Beane, J. (1995) *Toward a coherent curriculum*. Virginia: ASCD.

¹⁰⁴ Rué, J. (1996) Un mundo de significados. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, pp. 54-58.

¹⁰⁵ Hopkins, L. et al (1937) *Integration; its meaning and application*. New York: D: Appleton-Century; Dressel, P. (1958) The meaning and significance of integration. In N. Henry (ed.) *The integration of educational experiences*. Chicago: University of Chicago Press.

¹⁰⁶ Apple, M. (1979) *Ideology and curriculum*: London; Routledge and Kegan Paul

¹⁰⁷ Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes and Meanings. In P. Jackson. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan, pp. 570-609.

¹⁰⁸ Kliebard, H. (1985) *The struggle for the american curriculum: 1893-1958*. London: Routledge;

¹⁰⁹ Oliver, M. (1995) Insider perspectives. The voice of disable people - Politics and language. Understanding the disability discourse. Sheffield: University of Sheffield.

lhe faculta, deve ser percebida como um texto outro, extremamente apelativo aos sujeitos para os quais se dirige.

A integração, enquanto documento curricular construído na base de um código semiótico sensível à plurissignificação, viabilizando significações outras como justiça social, multiculturalidade e coerência, situa-se muito mais no plano de um texto "writerly" admitindo, quer o prazer puro e imediato da sua leitura, quer aquilo que Barthes sugere como "Jouissance"¹¹⁰, ou seja, o êxtase, a hipótese a condição do sujeito, não propriamente como um leitor passivo, mas como um crítico, como um agente capaz de resposta crítica e emancipatória. Assim, a integração curricular, só se assumirá como um documento de concertação social, se permitir que todos tenham acesso a poderem escrever nele, os seus desejos, interesses, aspirações e necessidades. Caso contrário, o currículo continuará a ser um terreno de segregação social, um *locus* cuja verdadeira história foi e tem sido a história da luta de classes, em que as classes dominantes têm feito tudo para silenciar as vozes dos mais desfavorecidos.

Deste modo, a integração curricular é sempre uma viagem crítica permanente pelo real, procurando-se assumir sempre uma perspectiva naturalista, criando um território de aprendizagem que se opõe ao pensamento mínimo, ao pensamento do quanto baste, que tem determinado este final do milénio¹¹¹.

Fundamentalmente a integração curricular deve erguer-se sobre os escombros da problematização do conhecimento socialmente legítimo, o que implica, entre outras, uma análise cuidadosa da dimensão sócio-política da avaliação¹¹² e da formação de professores, com o intuito de operar uma mudança vital na própria cultura escolar, até porque a sua real compreensão revela-se determinante na melhoria da qualidade do ensino¹¹³.

As escolas são profundamente moldadas pela sua história, contexto e pessoas, sendo influenciadas por forças políticas e económicas externas e ainda pelas mudanças verificadas ao nível das políticas educativas, ou seja, as mudanças sociais (re)lançam novos desafios à cultura escolar, quer se encontrem relacionadas com a aprendizagem, com a organização dos alunos, ou ainda questões que se prendam com a administração¹¹⁴. Assim,

¹¹⁰ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

¹¹¹ Patrício, M. (1999) Leonardo Coimbra: ponto de convergência e irradiação de uma filosofia portuguesa da educação. In A. Araújo & J. Magalhães (orgs.) *História, educação e imaginário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 99-108.

¹¹² A este respeito viria a propósito cf. Afonso, A. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

¹¹³ Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

¹¹⁴ Dalin, P. (1993) *Changing the school culture*. London: Cassell.

há uma relação indissociável entre a cultura e a estrutura escolares o que implica que as mudanças operadas apenas ao nível da estrutura escolar provocam um pálido impacto ao nível da cultura escolar¹¹⁵.

A integração curricular, enquanto (con)texto transformador das práticas curriculares, revelar-se-á como um documento eficaz se conseguir interferir substantivamente na alteração da cultura escolar, uma construção que só pode ser atingida se tiver repercussões ao nível da estrutura da própria escola. Deste modo, poderá ser um texto válido se conseguir participar na construção de um quadro curricular que permita a cristalização de uma escola mais justa socialmente, dotada de um currículo multicultural e coerente, ancorada a um [con]texto curricular constante de subjectividades.

No entanto, o debate em torno da integração curricular, em Portugal, tem-se estabelecido nos parâmetros determinados pelo currículo comum e avaliação nacional, ou seja, catequiza-se actualmente a integração sem que se tenha convenientemente problematizado as dinâmicas latentes ao currículo vigente, e que têm contribuído para a sedimentação daquilo que alguns autores¹¹⁶ referenciam por gramática da escola. Mais, como problematizar [convenientemente] a integração, quando a génese do documento curricular actual não transmite uma lógica aberta, flexível e relacional? Como justificar a integração como um conceito supra-conteúdo, coordenador da construção social do conhecimento, num texto todo ele urdido na base de costuras que determinam os conteúdos como campos isolados. Como cristalizar a extensão de um determinado texto curricular quando ele se teceu numa lógica semiótica de profundidade¹¹⁷? Como efectuar a integração perante um texto todo ele construído [essencialmente] numa lógica de sequencialização?

Existe [ainda que muitos o neguem] uma relação entre a educação e as questões políticas mais amplas¹¹⁸. As escolas, como poderosos aparelhos [ideológicos e/ou repressivos]¹¹⁹ do Estado, assumem-se como ponto de referência no grande projecto social neo-liberal. No caso concreto de

¹¹⁵ Schein, E. (1985) *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹¹⁶ Bolívar, A. (1996) El lugar del centro en la política actual. Mas allá de la reestructuración e de la descentralización. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gomez (orgs.) *Globalización y descenyalización en los sistmas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 237-266; Charlot, B. (1994) (Org.) *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand-Colin; Weiler, H. (1996) Enfoques comparados en descentralización educativa. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gomez (orgs.) *Globalización y descenyalización en los sistmas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 207-233.

¹¹⁷ A este propósito, seria útil cf. Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control, Towards a theory of educational transmissions*. Vol 3, London: Routledge & Kegan Paul.

¹¹⁸ Hogan, D. (1982). Education and class formation: the peculiarity of the americans. In M. Apple (Ed.) *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*. Boston: Routledge & Kegan Paul, pp. 32-78.

¹¹⁹ Althusser, L. (1980) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

Portugal, a doutrina neo-liberal encontrou um mosaico extremamente vantajoso para a sedimentação do seu projecto: a existência de um currículo comum; um ensino manual dependente; uma pouca clara e (in)conveniente formação de professores, e a facilidade analógica do modelo escolar com o industrial.

O currículo e avaliação nacionais, os manuais e a actual formação de professores - inicial e contínua - revelam-se como mecanismos cruciais à perpetuação da ordem social vigente. São um testemunho claro de como as instituições educativas se podem instrumentalizar na manutenção dos padrões económicos, sociais e culturais, através do domínio de estruturas de crença e da distribuição de destrezas, informação e conhecimento útil e legítimo¹²⁰. Daí que, para além de possuírem determinadas similitudes com a indústria, as escolas modelam-se e contribuem para a modelação de uma realidade social, política e económica, que no momento actual têm assumido as cadências impostas pelo ritmo do neo-liberalismo. O contexto em que emerge a integração curricular em Portugal [políticas sociais neo-liberais], e o seu conseqüente texto [“readerly”] que a territorializa expressam a intenção de cristalização de uma determinada ordem sócio-económica onde as vezes e as vozes dos mais desfavorecidos constantemente se silenciam. A continuação deste estigma de selectividade que [secularmente] inflama o campo do currículo apenas tem contribuído para que este se institua mais como um reino da capadócica do que como um espaço [natural] de construção do conhecimento, impedindo-se, desta forma, que o currículo se constitua numa efectiva base para que os mais desfavorecidos tenham (tomem o) poder.

¹²⁰ Apple, M. (1982) *Education and power*. New York: Routledge. e Feinberg, W. (1983) *Understanding education: towards a reconstruction of educational inquiry*. New York: Cambridge University Press.