



## **DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM BRAGANÇA – PA<sup>1</sup>**

**Mequias Pereira de Oliveira (1); Magda Sousa Santana (2); Rogerio Andrade Maciel (3).**

*(1)-Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Para, Campus Universitário de Bragança. E-mail: [meuksite2011@gmail.com](mailto:meuksite2011@gmail.com); (2)-Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Para, Campus Universitário de Bragança. E-mail: [mag.s.sants@gmail.com](mailto:mag.s.sants@gmail.com); (3)-Professor pela Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança. E-mail: [rogeriom@ufpa.br](mailto:rogeriom@ufpa.br)*

### **Resumo**

Este trabalho objetiva dialogar sobre o currículo integrado e suas implicações na Educação Básica, em Bragança – PA. Teoricamente fundamenta-se em: Lopes; Macedo (2011), Silva (2003) e Freire (1981). Metodologicamente este trabalho foi constituído em dois momentos: iniciou-se com um debate durante a disciplina Teoria do Currículo no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, turma 2016, posteriormente efetuou-se a elaboração do roteiro de entrevista para o Diretor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bragança (SEMED). A análise dos dados permitiu discutir as teorizações curriculares sobre a integração do currículo por objetivos, centros de interesse, currículo e avaliação e currículo crítico emancipatório. Concluiu-se que a proposição do currículo integrado na SEMED, ainda é um desafio devido às condições objetivas dos professores para materializa-lo em seu cotidiano escolar. Este currículo passa por um momento de transição entre a lógica disciplinar para a lógica interdisciplinar, diante de limites, avanços e desafios.

**Palavras - Chave:** Currículo Integrado. Educação Básica. Bragança-PA.

### **Introdução**

Não se pode camuflar a existência do currículo enquanto um espaço de disputa, onde ainda existem teorizações curriculares em meio às disciplinas compartmentalizadas, que pouco (ou nunca) dialogam entre si, advindos de uma teorização curricular disciplinar, prescritiva e oficial, elaborada para os sistemas de ensino. Por outro lado, com a trajetória histórica das teorizações curriculares críticas, houve à necessidade de uma integralização curricular que permita não somente o diálogo entre as diferentes disciplinas, mas também a existência de um currículo que possibilite a participação popular e democrática de todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

O objetivo geral deste trabalho é dialogar sobre o currículo integrado e suas implicações na Educação Básica, em Bragança – PA. Especificamente, propõe-se identificar a concepção do currículo integrado enquanto produção de conhecimento, trazendo à tona o contexto histórico das teorizações curriculares na sociedade e compreender os limites, possibilidades e desafios do currículo integrado na rede municipal de ensino, em Bragança – PA.

---

<sup>1</sup> Este trabalho decorre de dois momentos, seu ponto de partida foram os diálogos sobre as teorizações curriculares, desenvolvidos durante a disciplina Teoria do Currículo, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Bragança. Posteriormente elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para o Diretor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bragança, a fim de compreender como se constitui o currículo. Estes serviram de base para as fundamentações teóricas e epistemológicas deste trabalho.



Metodologicamente, este artigo possui uma abordagem qualitativa, que para Santos Filho (2002), permite identificar os sentidos e significados dos sujeitos em diferentes contextos educativos. Seguido da elaboração de um roteiro da entrevista semiestruturada para o Diretor Pedagógico (DP) da Secretaria Municipal de Educação de Bragança (SEMED) no sentido de compreender os diálogos da integralização curricular na Educação Básica<sup>2</sup>.

### **1 Alguns apontamentos sobre currículo integrado, produção do conhecimento e teorização curricular**

Nesta seção propõe-se identificar a concepção do currículo integrado enquanto produção de conhecimento, trazendo à tona o contexto histórico das teorias curriculares. Paraphrasing Silva (2003), para entender o currículo integrado se faz necessário instigar: O que é currículo? O currículo está articulado a uma seleção e organização sobre a produção do conhecimento, constituídas pelas teorias curriculares em cada contexto histórico. O autor nos afirma que:

[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo [...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2003, p.15).

O currículo, enquanto produção do conhecimento se constitui nas relações da sociedade capitalista e, dependendo do posicionamento de cada grupo social, classe social ou grupos políticos, terá uma concepção política, social e educativa. Existem várias teorias sobre currículo que permeiam as instituições educativas. Entre elas, identifica-se a teoria tradicional, ancorada: “No modelo de currículo proposto por Bobbitt, em 1920, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. O discurso curricular de Bobbitt ancora-se na especificação precisa de objetivos [...]” (SILVA, 2003, p.12). O currículo para Bobbitt está baseado na administração científica pela racionalidade técnica da sociedade capitalista, que se constitui por uma lógica de educação industrial de eficiência e eficácia. No campo da educação estão alicerçadas à preparação do aluno para a vida adulta economicamente ativa, pela produção do conhecimento mediado pelo currículo por objetivos, que devem ser integrados nas disciplinas constituídas nos currículos oficiais das instituições educativas (LOPES; MACEDO, 2011).

Esta teorização curricular por objetivos é questionada pelo progressivismo, devido ao exacerbado controle científico nos currículos oficiais. Um dos principais representantes da

---

<sup>2</sup> A Educação Básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988, que criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os Municípios se constituírem como um sistema único de Educação Básica foi definida no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente três etapas: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (CURY, 2002. P. 169).



teorização curricular progressivista é John Dewey, defensor da elaboração de um currículo baseado na experiência como base da organização da escola centrada aos interesses dos alunos. A aprendizagem do aluno, não se reduziria apenas à preparação para a vida adulta, mas a uma aprendizagem com viés imediato das experiências curriculares no contexto educativo (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Silva (2003), tanto a teorização curricular de Bobbitt quanto a de Dewey são copiladas por Ralph Tyler, em 1949. Ele se propõe a articular as experiências e os objetivos com uma vertente eclética. Ele amplia sua teorização curricular num vínculo entre currículo e avaliação, cuja eficiência de sua implementação no contexto educativo é mediada pela avaliação do rendimento do aluno, ainda que processual, e deve atingir os objetivos com base em uma matriz comportamental.

Outra teorização curricular presente no contexto histórico da educação básica foi o pensamento referente à metodologia de projetos e currículo transversal. A metodologia de projetos está representada por Kilpatrick, com base também na forte influência de Dewey – ligado ao progressivismo democrático, com base nos interesses dos alunos e na vida social. Entretanto, Kilpatrick acabou sendo interpretado de outra forma, pois o projeto como um método seria uma teoria de organização de qualquer currículo, onde os alunos poderiam obter a efetiva participação nas escolhas referentes ao que vai ser trabalhado, ficando a cargo do professor a responsabilidade pela adequação.

O currículo na ideia de temas transversais está alicerçado em um dos principais representantes, Cesar Coll. Este autor espanhol, no período de 1990, incorporou os temas transversais à reforma curricular espanhola. No Brasil, sua teorização é permeada, em 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os temas transversais eram o vetor para o currículo integrado na Educação Brasileira e Espanhola, se analisados sob uma ótica crítica, embora traga temas do cotidiano não se preocupa em produzir conhecimentos a partir deles. Na verdade, ajusta-os dentro de seus objetivos e os torna válidos a partir de uma hierarquia científica. Dessa forma a “transversalidade permanece assim submetida à lógica da organização disciplinar e não consegue inserir no currículo finalidades entendidas como mais vinculadas à perspectiva crítica” (LOPES; MACEDO, 2011, p.129).

Observa-se que as proposições e teorizações curriculares são construídas com intencionalidades diferentes, elas podem estar conectadas aos princípios de um currículo integrado: pelos objetivos, centro de interesse dos alunos, por um currículo e avaliação, pelos métodos de



projetos e temas transversais, entre outras. Analisando as tradições históricas do currículo, evidencia-se o caráter instrumental e prescritivo deste no contexto educativo. Acredita-se que o pensamento mediado pela elaboração do currículo interdisciplinar sob a égide crítica, é uma das formas de pensar a possibilidade de aproximação ou superação as disciplinas, permitindo formas de integrar e não segregar o conhecimento (SILVA, 2003).

No Brasil, numa perspectiva da teorização crítica, Paulo Freire foi um dos autores que trouxe à discussão sobre o currículo integrado, como uma das formas de se pensar a constituição do currículo crítico e emancipatório a partir do interior das escolas. Sua proposição advém de um projeto educativo com os movimentos populares na busca da valorização dos sujeitos envolvidos. Estes criam seus significados e cultura, num movimento dialético dos oprimidos que se constituem numa sociedade, aos moldes técnicos e dominantes, dos opressores (FREIRE, 1981). Este último se encontra presente enquanto política curricular a SEMED de Bragança em meio a diversas condições objetivas do atual projeto neoliberal.

## 2 Análise e resultados: currículo integrado na Educação Básica da SEMED, Bragança-PA.

Objetiva-se nesta seção compreender os limites, possibilidades e desafios do currículo integrado na Educação Básica, mais especificamente, na Secretaria Municipal de Educação em Bragança-PA. De acordo com as figuras a seguir, apresenta-se o Estado e o Município em que a Rede Municipal de Ensino se encontra:

**Figura 01 - Estado do Pará**



**Figura 02 - Bragança – PA**



**Figura 03 - SEMED**



**Fonte:** (Fig. 01, 02 e 03) - Produzido pelo coletivo de autores, 2017.

De acordo com a (Fig. 01), identifica-se o Estado do Pará, localizado no Norte do Brasil. Na (Fig. 02), identifica-se a cidade de Bragança, situada no Nordeste paraense, ficando em torno de 228 km da capital Belém. Na (Fig. 03), encontra-se a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na Rua. Treze de Maio, 518, Bairro: Centro, Bragança – PA. Esta instituição direciona a organização do currículo para e com as escolas municipais.





De acordo com o Diretor Pedagógico da SEMED “a Rede Municipal de Educação desenvolveu seus trabalhos para 14.944 alunos em 144 escolas, distribuídas por polos: Bragança (sede); Montenegro; Treme; Ajuruteua e outras localidades que possuem turmas da Educação Infantil, Fundamental, EJA e multissérie” (R.F.T.). Observa-se que a rede municipal de educação tem a responsabilidade com os diferentes níveis e modalidades de ensino que constituem tanto as escolas da sede quanto as escolas do campo.

No que se refere aos limites para consolidação do currículo integrado da SEMED e sua política curricular encontram-se a seguinte situação:

A proposição do currículo integrado orientado pela Secretaria Municipal de Educação é pertinente, mas os educadores em cada atividade avaliativa do planejamento curricular, dizem que eles trabalham em dois ou três Municípios para complementar sua renda e muitas vezes não possuem tempo para o trabalho coletivo e integrado na escola. Outros anunciam que alguns gestores e coordenadores não efetuam reunião para dialogar sobre o currículo e isto fragiliza o processo do planejamento curricular e ainda há informações de que é mais cômodo para o professor seguir os conteúdos que vem do Ministério da Educação (MEC) do que pensar sobre outras formas de conhecimento (R.F.T. DP - SEMED).

O currículo integrado é pertinente para o desenvolvimento do trabalho dos professores, entretanto, as condições objetivas de trabalho, a ausência de reuniões para o trabalho coletivo na escola e o conformismo na maneira como os conhecimentos são selecionados para o desenvolvimento da prática docente, dificultam a materialização do currículo integrado. Parte dos educadores intencionalmente fundamentam suas atividades apenas pelos conteúdos do MEC.

Neste sentido, o trabalho coletivo é um dos desafios para os professores da rede municipal de ensino. Os diálogos tecidos sobre o currículo integrado e a Educação Básica, possibilita o ato de conhecer, haja vista que tanto professores quanto alunos numa educação problematizadora devem assumir uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala e enquanto ouve”. O importante é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1981).

Quanto aos desafios enfrentados pelos professores que compõe a SEMED de Bragança, percebeu-se a necessidade de repensar as práticas docentes, conforme o diretor pedagógico:

A abordagem **da pesquisa sócio antropológica**, que obtém como ponto de partida o **levantamento do diagnóstico da realidade** e a partir disto, pode-se efetuar a **sistematização das falas significativas dos alunos e dos sujeitos da comunidade** - ao qual deve estar articuladas a **construção de questões problemas/emergentes da realidade**, assim toda gama dos **conteúdos** surgem como **objetos de estudos** que podem possibilitar aos docentes refletirem sobre suas práticas, e isto é difícil porque cada coletivo constrói sua proposta de acordo com a sua realidade (R.F.T. DP da SEMED, *grifo nosso*).



Ancorado nos princípios educativos Freireano que são basilares para o planejamento e organização do trabalho pedagógico docente, o currículo integrado orientado para os professores, toma a pesquisa, a problematização da realidade e as articulações com as aprendizagens significativas dos sujeitos que se encontram em cada contexto educativo.

De modo geral, desenvolver um currículo crítico e integrado que busque evidenciar as identidades dos sujeitos, é romper com um modelo pronto/padrão de currículo/disciplinar/unificador que descaracteriza as identidades e diferenças dos sujeitos. Portanto, observa-se que o currículo vivenciado pela Secretaria Municipal de educação de Bragança, está passando por um momento de transição entre a lógica disciplinar para a lógica interdisciplinar, e isto é um movimento que acontece em constante no cotidiano escolar.

### **3 Considerações Finais**

O currículo integrado do qual nos propomos a dialogar neste texto, foi consolidado a partir das teorizações curriculares. Num primeiro momento houve um diálogo sobre as teorizações curriculares: por objetivos, centro de interesse, currículo por avaliação e crítico emancipatório articulados a produção do conhecimento e a Educação Básica.

No segundo momento identificou-se que a proposição do currículo integrado sob a égide crítica Freireana, ainda é um desafio devido às condições objetivas dos professores para materializá-lo em seu cotidiano escolar. Logo, este currículo está passando por um momento de transição entre a lógica disciplinar para a lógica interdisciplinar na Secretaria Municipal de Educação em Bragança – PA, num cenário de limites, avanços e desafios.

### **Referências**

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1981.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Resolução nº. 4.536/2012-CONSEPE/UFPA, de 13 de dezembro de 2012 - Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de interesse do Campus Universitário de Bragança; **Portaria nº. 1098/2015-SERES/MEC - Renovação de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, Campus de Bragança, Universidade Federal do Pará.**

SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.