

MACROCAMPOS COMO PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO E INOVAÇÃO CURRICULAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

SALVINO, Francisca Pereira*

ROCHA, Vagda Gutemberg**

RESUMO

Este artigo analisa os macrocampos enquanto proposta de integração e inovação curricular, apresentada pelo Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI) como estratégia para promover uma Proposta de Redesenho Curricular (PRC) capaz de tornar o Ensino Médio mais atrativo, produtivo e dinâmico aos estudantes. Conforme o documento orientador do Pro-EMI (BRASIL, 2013a), macrocampos são campos de ação pedagógico-curricular nos quais se devem desenvolver atividades interativas, integradas e integradoras de conhecimentos e saberes, de tempos e de espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional de integração curricular. As ações nesses campos devem se constituir em práticas pedagógicas multi/interdisciplinares a serem efetivadas através de projetos, oficinas, centros de interesse, dentre outras possibilidades. Tomando como referência empírica o processo de implementação do Pro-EMI em uma escola estadual da cidade de Campina Grande/PB, onde são recorrentes as reclamações e tensões pertinentes à operacionalização dos macrocampos, a análise ancora-se na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e, com base nesta teoria, considera o campo do currículo de acordo com Matheus e Lopes (2011), Lopes e Macedo (2011), Dias (2014). A partir deste referencial e da análise dos sentidos/significados negociados em torno da proposta, argumenta quanto à possibilidade de macrocampo se constituir em significante flutuante, uma vez que no processo de dispersão de sentidos, a proposta de macrocampo ganha autonomia e desloca-se da cadeia de equivalência formada em torno do significante integração curricular, fazendo emergir um novo campo discursivo na disputa pela proposta de redesenho e inovação curricular para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Macrocampos. Integração Curricular.

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

MACROFIELD AS A PROPOSAL OF CURRICULAR INTEGRATION AND INNOVATION IN INNOVATIVE HIGH SCHOOL EDUCATION PROGRAM

*SALVINO, Francisca Pereira**

*ROCHA, Vagda Gutemberg***

ABSTRACT

This article analyzes the macrofield as a proposal of curricular integration and innovation, presented by the Innovative High school Education Program (Pro-EMI) as a strategy to promote a Proposal of Curriculum Redesign (PRC) that is able to make the high school more attractive, productive and dynamic to the students. As the guiding document of the Pro-EMI (BRAZIL, 2013), macrofield are fields of pedagogical and curricular actions in which it must develop interactive, integrated and integrating knowledge and learning activities, of times and spaces and subjects involved in the educational action of curriculum integration. The actions in these fields should constitute multi / interdisciplinary pedagogical practices to be effected through projects, workshops, centers of interest, among other possibilities. Taking as an empirical reference the process of the Pro-EMI implementation in a state school in Campina Grande / PB, where there are recurrent complaints and tensions relevant to the macrofield operationalization, the analysis is anchored in the Ernesto Laclau's Discourse Theory and, based on this theory, considers the curriculum field according to Matheus and Lopes (2011), Lopes and Macedo (2011), and Dias (2014). From this framework and the senses / meanings analysis around the proposal, this study argues for the possibility of macrofield being a constituent floating signifier, since with the dispersion process meanings, the macrofield proposal gains autonomy and moves from the equivalence chain formed around the important curricular integration, giving rise to a new discursive field in contention by the redesign and curriculum innovation proposal for high school.

Keywords: High School. Macrofield. Curricular Integration.

* PhD in Education from the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ) and professor at the State University of Paraíba (UEPB).

** PhD in Education from the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ) and professor at the State University of Paraíba (UEPB).

1 INTRODUÇÃO

O Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI) foi instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), tendo como finalidade a oferta de educação integral em tempo integral, perseguindo uma sofisticada proposta de intersetorialidade que compõe as ações do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Caracteriza-se como estratégia para promover a reestruturação/inação dos projetos curriculares do Ensino Médio e a consequente elevação dos indicadores relativos ao acesso, a permanência e a qualidade dessa etapa da Educação Básica. Ancorado na Constituição Federativa do Brasil de 1988, na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013b) aprovadas através do Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010 (BRASIL, 2013a), o Pro-EMI pretende ampliar a jornada diária de aulas para um mínimo de sete horas.

Em conformidade com as orientações do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba aderiu ao Pro-EMI em 2008, incluindo cinco escolas de Campina Grande/PB que iniciaram as atividades do Pro-EMI em fevereiro de 2011, desde quando passaram a canalizar esforços no sentido de "redesenhar" os seus currículos. Através do projeto de extensão "Integração curricular em uma escola estadual de Campina Grande/PB"¹, acompanhamos os processos de implementação do macrocampo "Integração curricular" e de reconstrução do projeto pedagógico da escola no período de agosto de 2013 a agosto de 2014, quando sistematizamos os registros analisados neste artigo à luz da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau que nos possibilita pensar que, se existe uma linha que separa os sentidos/significados de teoria e prática, colocando-os em oposição, essa linha é "impura e subordinada a contínuos deslocamentos" (LACLAU, 2014, p. 2). Assim, entendemos teoria como discurso e entendemos discurso não como reflexo de conjuntos de textos, retórica ou representação de uma dada realidade, mas como uma categoria que une palavras e ações para constituir (dar forma e "materialidade") às coisas e às realidades, na medida em que são os discursos que as constituem e não a existência física. Desse modo, "discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas" (MENDONÇA, 2009, p. 3), ou seja, são práticas de significação.

¹ O nome da escola foi omitido por questão ética.

Ressaltamos que, nessa perspectiva, consideramos a Teoria do Discurso significativa não como paradigma para prescrever os lugares dos sujeitos e suas intervenções no mundo/cultura, mas para pensarmos o currículo como campo de produção de sentidos e significados culturais, portanto político, responsável, em grande medida, pelo que nos tornamos, pelos modos de sermos e de estarmos no mundo/cultura. Portanto, interessa-nos não a aplicação da teoria à prática, mas a interlocução com os profissionais da escola acerca da desconstrução/recriação dos currículos e das práticas discursivas (nossas e deles) delineadas a partir e em torno de elementos/momentos possibilitados pelo Pro-EMI. Interessamos pensar currículo como "prática discursiva, o que significa que ele é uma prática de poder e de significação, de atribuição de sentidos que constroem as realidades, que nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossas identidades" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41). Nessa perspectiva, a ideia de redesenhar os currículos criando ou para criar macrocampos, desestabiliza e desloca os discursos legitimados sobre os significantes de integração, inovação, qualidade e outros. No âmbito da educação e, particularmente, do currículo para o Ensino Médio, esse processo reitera a compreensão de que, nos jogos de linguagem, os sentidos nunca são fixados em definitivo, apenas provisória e contingencialmente. Esse processo demanda que as comunidades escolares construam novos significados para dar forma ao que o MEC convencionou nomear de macrocampo, transformando-o numa espécie de ponto de inflexão ao qual condicionou a possibilidade de integração e inovação curricular.

Nossas reflexões, portanto, seguem no sentido de argumentar que macrocampo se constitui como significante flutuante, uma vez que promove o deslocamento na cadeia de equivalência, articulada em defesa da educação integral e do currículo integrado. Ou seja, na dispersão de sentidos em torno desses significantes, gradativamente vão se evidenciando disputas, negociações e articulações sobre o que é ou deverá vir a ser macrocampo. Trata-se, portanto, de um discurso que agrega elementos novos e ao qual subjaz uma autonomia discursiva.

2 PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E RESSIGNIFICAÇÃO DA IDEIA DE INTEGRAÇÃO

Nas políticas educacionais brasileiras, intenções e proposições pertinentes à oferta de currículo integrado têm sido apresentadas na esteira dos ideais de educação integral e educação em tempo integral, sempre associadas a propósitos de inovação. Portanto,

remontam ao início do século XX, precisamente desde a década de 1930, quando nos contextos de industrialização e urbanização do Brasil, intelectuais e autoridades políticas publicizaram à Nação o "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" (GHIRALDELLI, 1990, p. 54). Nesse período, identificamos pelo menos três discursos em disputa pelo controle do projeto de educação das massas: o escolanovismo, inspirado nos ideais da burguesia local em ascensão e na teoria progressivista de John Dewey, que entravam em confronto com os projetos da oligarquia conservadora e decadente, ofertada pela Igreja Católica, e com o movimento operário de base libertária e anarquista. Este, inclusive, foi o primeiro a defender propostas de educação integral.

O Manifesto, por vezes, defendia um modelo de educação pública, gratuita, laica e de qualidade para toda a população brasileira. Porém, para além da ausência de estrutura física e de políticas para o desenvolvimento do setor, havia a inexistência de recursos financeiros e de recursos humanos capacitados para as funções docentes.

As discussões e proposições em torno da educação integral acompanhavam, embora com anos de atraso, tendências estrangeiras que vinham sendo formuladas desde a Revolução Francesa (final do século XVIII). Segundo Ferreira (2007), em 1868, na cidade de Bruxelas, a educação integral foi tema de uma proposta escrita por Paul Robin e aprovada por Carl Marx, mas foi estruturada e operacionalizada por um revolucionário anarquista russo de nome Mikhail Bakunin. Na época Bakunin (*apud FERREIRA, 2007, p. 50*) escreveu:

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.

Propostas de educação integral vêm sendo adotadas, desde então, em experiências educacionais escolanovistas (início do século XX), desenvolvidas em vários países: "escolas de vida completa" na Inglaterra; "lares de educação no campo" e "comunidades escolares livres" na Alemanha; "escola elementar universitária", desenvolvida por Dewey nos EUA; "casas das crianças", orientadas por Montessori, na Itália; "casa dos pequenos", criada por Claparède e Bovet em Genebra; "escola para a vida", criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras (CAVALIERE, 2002; FERREIRA, 2007). Embora essas experiências se diferenciem, elas têm em comum a ideia de desenvolvimento das capacidades dos indivíduos em diversas dimensões (físicas, cognitivas, intelectuais, éticas, morais e outras).

No Brasil, as propostas em torno da educação integral, vêm sendo discutidas desde a década de 1930, associadas a organizações de escolas em tempo integral (dois turnos). Porém,

ganharam novos impulsos e contornos na década de 1950, após a ditadura do Presidente Getúlio Vargas e no final da década de 1980 com o declínio da Ditadura Militar. De acordo com Ferreira (2007), propostas dessa natureza foram implementadas através de projetos como Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro (conhecidos como Brizolões); escola de tempo integral, implantadas pelo Governo Requião (Curitiba/SC) com o Projeto de Educação Integrada em Período de Tempo Integral; Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo; Centros Integrados de Educação Municipal (CIEM) em Porto Alegre.

Mais recentemente, as proposições em torno da educação integral estão sendo retomadas em vários projetos, dos quais destacamos: o Programa Mais Educação, lançado em 2007, destinado ao Ensino Fundamental, e o Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI), lançado em 2008. Ambos são alicerçados na ideia de ampliação dos espaços educativos, propondo a intersetorialidade, a ideia de cidade educadora e de educador comunitário, dentre outras, e dos tempos escolares, através da oferta de educação em tempo integral. Esses Programas defendem a necessidade de redesenho dos currículos, enfatizando a interdisciplinaridade e a criação de macrocampos como estratégia para tornar o ensino dinâmico, produtivo, atrativo, integrado e inovador e, conseqüentemente, de melhor qualidade. Embora de forma breve, há uma centralidade na ideia de integração, seja no tocante à formação das identidades pessoais e coletivas (aluno, escola, comunidade), seja no gerenciamento dos tempos e espaços escolares.

A integração parece ocupar uma centralidade que se constitui em conteúdo (substância) e método dos projetos educacionais, porém não há consenso/fechamento quanto a essa substância e esse método. O consenso paira apenas na ideia de integração como algo almejado, como horizonte a ser alcançado, como atendimento às demandas insatisfeitas da educação. Assim, na "desordem", isto é, na má qualidade da educação, a qualidade encontra-se em construção e esse processo é marcado pela emergência da integração (educação integral, escola em tempo integral, currículo integrado) como resposta a uma série de problemas/demandas insatisfeitas. Nesse cenário, argumentamos que integração se constitui em significativo vazio, na medida em que uma demanda particular (educação integral e/ou currículo integrado) demonstra capacidade para articular, em torno de si, diferentes identidades. Isto apenas é possível pelo esvaziamento de sentido dos significantes.

Para Laclau (2011), numa situação de desordem radical do tecido social, a população precisa de uma ordem e o conteúdo presente nesta passa a ser uma condição secundária, ou uma falta, pois passa a existir apenas nas várias formas como se realiza. Portanto, numa

situação de desordem, por exemplo, a ordem se apresenta como ausência (necessidade, demanda), podendo constituir-se enquanto significante vazio, uma vez que várias forças políticas podem competir para apresentar seus objetivos e conteúdos como os mais adequados para preenchimento dessa falta, como podem se articular/aglutinar em função desse preenchimento. Um significante vazio seria uma demanda política capaz de articular diferentes identidades e/ou sujeitos individuais e coletivos - pessoas, partidos, associações, órgãos, instituições e outros - em virtude da sua importância e capacidade de hegemonização dos discursos.

Laclau (2011) esclarece que são os significantes vazios, também chamados de pontos nodais, que tornam a política possível, pois, na impossibilidade constitutiva da sociedade em sua plenitude, apenas pode representar a si mesma por meio da produção de significantes vazios. O autor esclarece, ainda, que ao invés de ordem poderia ser libertação, democracia, revolução, dentre outros significantes. Ancorada nesse referencial, Macedo (2009) defende que, na esfera da educação, o significante qualidade também demonstra essa capacidade articulatória. Já Matheus e Lopes (2011) defendem que interdisciplinaridade e integração curricular se configuram como significantes flutuantes. As autoras (2011, p. 182) argumentam que,

no âmbito da significação do currículo interdisciplinaridade e integração curricular são significantes flutuantes, uma vez que a unânime defesa da integração curricular e da interdisciplinaridade é permeada por diferentes sentidos que essas temáticas assumem nos grupos em disputa. Nessa flutuação de sentidos, a interdisciplinaridade, na acepção da FME, representa a busca por um currículo que não tenha na (suposta) fragmentação disciplinar a sua tônica. Embute-se nisso a ideia de chegar à totalidade do conhecimento, para a qual as disciplinas representam um obstáculo.

Entendemos que o potencial político do ideário acerca da integração curricular, objeto de disputas desde fins do século XIX, sempre esteve associada a pretensão de inovação. Esse ideário (integração/inovação), ganha uma centralidade tal, na atualidade, que extrapola o campo do currículo escolar e avança na direção de práticas discursivas mais abrangentes e complexas. No caso dos Programas citados (PME e Pro-EMI), a integração, pressuposto para a inovação (redesenho curricular), projeta-se na dimensão da intersetorialidade, pretendendo envolver vários ministérios e várias secretarias, nas esferas nacional, estadual e municipal. Pretende a resignificação do "ser docente/educador" para além dos limites das escolas. Assim, referem-se a "cidade educadora" e "educador comunitário", afirmando que toda a comunidade e toda pessoa possuem função e potencial educador. Nas suas pesquisas sobre formação docente, Dias (2014), constata esse deslocamento de sentidos, quando afirma que há um campo de disputas em torno da organização/alteração curricular que aponta a tendência

por um currículo, para a formação de professores, do tipo integrado, no qual predomine a organização interdisciplinar e por competência. Como esses tipos de organização curricular pressupõem ampla articulação entre diferentes conhecimentos e sujeitos e destes com diferentes contextos, entendemos que ocorre uma flutuação de sentidos.

Na esfera dos debates a respeito da definição de uma proposta curricular de "Base Nacional Comum", Moder (2014), em texto que objetiva servir de referência às discussões, analisou cinco propostas internacionais², todas orientadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o autor, algumas das características comuns a essas propostas são: adoção de padrões mínimos de aprendizagem e avaliação, pautadas em competências definidas nacionalmente; contextualização segundo as realidades dos países (nacionais, regionais e/ou locais); deslocamento do foco da organização curricular dos conhecimentos para objetivos, habilidades e competências. O texto evidencia diversas menções ao princípio de integração curricular, ainda que não utilize essa terminologia. A exemplo, menciona as exigências quanto à formulação de objetivos/competências transversais a partir de temas/problemas sociais e à contextualização dos conhecimentos a serem estudados pelos estudantes.

Todas as proposições, destacam o ensejo ao investimento na formação docente, inicial e continuada, e isto nos remete às emblemáticas discussões sobre uma "Base Comum Nacional" às licenciaturas, inclusive em Pedagogia, promovidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta defende uma base comum alicerçada na docência, que atente para as especificidades de cada área de formação e que não se caracterize como seleção de conteúdos mínimos a serem ensinados indistintamente, em território nacional. Scheibe e Bazzo (2001, p. 96) esclarecem que, de acordo com as premissas da ANFOPE,

o educador não pode ser apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Há que se buscar, em sua formação, a condição de produtor de uma ciência pedagógica, cujo objeto serão as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas de seu tempo. Para isso, é preciso que o profissional da educação domine os conteúdos escolares, enquanto "traduções" do conhecimento científico-tecnológico e histórico-crítico, em expressões assimiláveis pelos educandos, considerando as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; a escolha das formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada objetivo, a cada educando; a familiaridade com as formas de organização e gestão, escolares e não escolares, institucionalizadas e não institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão; a capacidade de entender e intervir nas políticas educacionais.

² A foram analisadas propostas curriculares da Coreia do sul, Austrália, Colômbia, Chile e África do Sul.

Para tanto, Scheibe e Bazzo (2001) explicam que esse perfil profissional pode ser definido a partir das seguintes competências: teórica, que consiste no domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base na articulação teoria-prática; práticas, voltadas à capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou de outros contextos; político-sociais, que possibilitem a vinculação do projeto educativo a um projeto político-social, comprometido com a construção de uma sociedade autônoma e não excludente; e inter-relacionais, para que os licenciandos se percebam como seres sociais em relação aos grupos sociais dos quais fazem parte. Em tais premissas, faz-se presente o princípio da integração curricular, ainda que recorrendo, também, a outra terminologia.

Essa flutuação de sentidos (deslocamentos) em torno do significante integração curricular pretende dar respostas aos problemas, demandas e expectativas, engendradas no âmbito dos projetos societários, tal como ocorre no Brasil, onde a educação é entendida como estratégica, não apenas ao desenvolvimento humano e social, mas também econômico, político e cultural. Nessa perspectiva, reivindicações, proposições e ações mobilizam organizações políticas em diferentes cadeias (sindicais, governamentais, não governamentais), instituídas e instituintes, o que implica na articulação de uma multiplicidade de identidades. Formam-se cadeias de equivalências em torno do significante integração curricular (e da inovação), que transcendem a dimensão escolar, tornando esses discursos hegemônicos em diferentes espaços/tempos, entrecruzados. Porém, com sentidos múltiplos, em deslocamentos contínuos, que justificam seu esvaziamento, ou seja, uma falta constitutiva de sentidos, que diferentes identidades pretendem preencher.

3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PROPOSIÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Os debates e disputas acerca do currículo integrado têm sido profícuos em teóricos como: Zabala (2002); Beane (2003); Lopes (2009); Matheus e Lopes (2011); Lopes e Macedo (2011); Aires (2011); Chades (2012), em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013b). Em comum, essas abordagens discutem alternativas ao currículo disciplinar, considerado como consequente de uma racionalidade científica positivista, cujos resultados são a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos e dos currículos, bem como a descontextualização de questões educacionais.

Essa racionalidade é tida como obstáculo à qualidade e à democratização da educação. Em termos epistemológicos e operacionais, as projeções acerca da integração curricular nesses documentos, são pertinentes. Todavia, parecem inconsistentes e longe de alterar efetivamente os currículos escolares, numa perspectiva integradora de conhecimentos, de ações, de sujeitos e destes com os contextos e/ou práticas sociais.

A cadeia de equivalência, que hegemoniza os discursos sobre integração/ inovação (totalidade ou universal discursivo), ocorre na medida em que identidades particulares (diferenciais) abdicam parcialmente de suas demandas, intenções e intervenções específicas. Isto é possível, na perspectiva desconstrucionista Derridiana, porque os sentidos naturalizados, ou seja, tidos como legítimos, que impregnam a fala/escrita, são continuamente postos sob suspeita, problematizados e elevados à condição de dispersão, até que se chegue a um ponto de indecidibilidade em que decisões tenham que ser tomadas (NASCIMENTO, 2004). Segundo o autor, nesse ponto, a estrutura discursiva se fecha por determinado tempo (variável), produzindo-se significados que possam justificar tais decisões e formas de fechamento.

Laclau (2002), apresenta o processo de desconstrução em três etapas ou momentos entrecruzados, a saber: a) dispersão, adiamento, diferimento (*diferrance*) de sentidos; b) indecidibilidade ou constituição de pontos nodais (significantes vazios); c) fechamento temporário de sentidos (ressementização ou ressignificação). Os significados se deslocam continuamente, em direções convergentes e divergentes, em condição de suplementação e sobredeterminação de fatores, sempre atravessados por relações de poder assimétricas, que marcam as negociações, articulações e formação das cadeias de equivalências. Como "qualquer hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva" (LACLAU, 2011, p. 78), o fechamento é sempre provisório e contingencial, assim, a dispersão é incessante e não tem pontos fixos capazes de marcar início, meio ou fim.

Com relação ao significante integração curricular, destacamos algumas tentativas de fixação de sentidos/significados importantes para pensar o potencial integrador do significante macrocampo. Iniciando com Zabala (2002), vemos que a integração curricular está associada a uma forma complexa de pensamento sobre os processos de ensino e aprendizagem e para os quais são necessários enfoques e métodos de trabalho globalizadores. Como tais, Zabala (*op.cit.*) apresenta o método de projetos, os projetos globais, os centros de interesses e os projetos de trabalho que têm como aspecto em comum partir de um problema ou questão da realidade e o fato de terem sido desenvolvidos no início do século XX, influenciados pelas teorias progressivista (Escola Nova) e eficientista (funcionalista), bem como pelas demandas

em torno da socialização da pessoa, que pressupunha o desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas, necessárias à industrialização e à urbanização. Nesse contexto, as críticas ao ensino tradicional de matriz jesuítica, centrado no mestre e na transmissão e na memorização de conteúdos, e os estudos sobre desenvolvimento da criança, favoreceram as proposições acerca da importância das experiências de aprendizagem e a sistematização dos chamados métodos ativos de ensino, ou como nomeia Zabala (2002), os métodos globalizadores.

Aires (2011), preocupada em esclarecer imprecisões e demarcar diferenças entre as concepções, defende que, por aspectos de ordem epistemológica e operacional, interdisciplinaridade e integração curricular não devem ser consideradas como sinônimos. Para Aires (*op.cit.*), na concepção hegemônica de Interdisciplinaridade, o problema central está na fragmentação do conhecimento e no excesso de especialização, sendo a fragmentação considerada uma patologia para a qual a cura estaria na unidade do conhecimento e seria alcançada através da metodologia interdisciplinar. Neste caso, na gênese da concepção hegemônica de Interdisciplinaridade, seus representantes criticam a fragmentação do conhecimento, reportando-se ao conhecimento científico, à ciência de referência e não ao conhecimento ou disciplina escolar. Respalhada em James Beane, Aires (*op.cit.*) afirma que, na integração curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas em integrar o conhecimento escolar e, através deste, aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes. A autora analisa que a integração curricular está mais de acordo com a concepção crítica de interdisciplinaridade, que não pretende encontrar uma unidade perdida, ao contrário, vê a fragmentação como um processo que foi historicamente produzido. Sobre este aspecto, Etges (1995, p. 73) assevera que é preciso "destituir-se de uma ideia de interdisciplinaridade como busca de um retorno a um elemento unitário comum entre os construtos postos, ou de um princípio único".

Desses discursos, depreende-se que os temas transversais, propostos nos PCNEM (BRSIL, 2002), estão vinculados à proposta de integração curricular, na medida em que possibilitam discussões e estudos a partir de temas pertinentes às questões sociais e/ou educacionais. Já a organização e inter-relação de conteúdos em áreas de conhecimentos (por exemplo, Linguagens, códigos e suas tecnologias), objetiva a interdisciplinaridade. Entretanto, essa relação ou essa separação não é tão simples. Como explica Wallner (1995), há sete princípios relacionados à interdisciplinaridade, dentre eles o princípio da auto-organização que apresenta três funções: fundamentação da ciência, da ética científica e da

relação da ciência com a sociedade. Na visão de Wallner (*op.cit.*), a interdisciplinaridade também pretende promover a integração pessoal e social dos sujeitos e não apenas científica.

Nessa perspectiva, não faz sentido pensar a diferenciação entre interdisciplinaridade e integração curricular, separando integração entre ciências de integração à realidade social. Parece-nos mais apropriado aceitar a ideia de que a interdisciplinaridade é uma possibilidade de integração curricular, compartilhando as interpretações de Lopes (2008), segundo as quais integração curricular e mesmo os campos disciplinares consistem em construções híbridas em que os saberes se articulam formando coleções/bibliotecas resultante de jogos políticos, pelos quais certos saberes encontram legitimidade e outros não. Essas coleções/bibliotecas estão sempre implicadas em processos de articulação e negociação política em que os saberes são continuamente descolecionados e recolecionados. Para Lopes (*op.cit.*), a integração curricular, a partir dos discursos hegemônicos, pode ocorrer através da transversalidade, da interdisciplinaridade, dos projetos temáticos, do currículo por competências e outros. Cada um dos discursos e proposições em torno desses arranjos curriculares envolve fundamentos epistemológicos e metodológicos complexos, que devem ser situados historicamente. De acordo com essa compreensão, a integração curricular através da articulação de disciplinas em áreas de conhecimento e da constituição de macrocampos apenas recoleciona os conhecimentos, compondo um novo arranjo/campo disciplinar.

Analisando as possibilidades de integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional, Regattiere e Castro (2013, p. 28) constatam que há uma prevalência da lógica disciplinar em diferentes documentos oficiais, dentre os quais destacam as DCNEM que

Parecem tomar como ponto de partida, e valorizar, uma divisão disciplinar do currículo. O conjunto do texto das DCNEM dá a impressão de que ele toma como dada (inclusive na lei) a divisão disciplinar do currículo. É a partir de uma organização disciplinar do currículo que a integração curricular vai ser proposta.

Mesmo quando os PCNEM defendem a adoção de Temas Transversais, essa lógica disciplinar prevalece, embora proponham sua interação através da contextualização. Essa prevalência é sentida também na análise da política de integração curricular, adotada na rede municipal de educação de Niterói/RJ, empreendida por Matheus e Lopes (2011). Contudo, as autoras afirmam que, tanto para a Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ (FME) como para os professores da Escola onde desenvolveram a pesquisa, o currículo integrado visa fomentar a interdisciplinaridade. Assim, integração curricular e interdisciplinaridade são consequência uma da outra.

Para Lopes e Macedo (2011), a polarização entre organização disciplinar e organização integrada, que permeiam os debates, é pouco produtiva para o campo do currículo. Como asseveram as autoras (2011, p. 140), é mais produtivo

entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo. Questionar as finalidades sociais atendidas pelos currículos sejam disciplinares, integradas, ou ainda simultaneamente disciplinares e integradas, nos parece mais promissor, inclusive para a própria crítica ao currículo disciplinar - e, sobretudo, para a crítica às relações de poder engendradas nas organizações curriculares.

Embora concordando com o argumento, assumimos a opção pelo currículo integrado, pois, ainda que considerando os discursivos no campo da indecibilidade e da ambivalência, ninguém escapa de assumir posições nas cadeias de equivalências, uma vez que as decisões dão sentido à política, ao que é instituído e legitimado. Como argumentam Gabriel e Ferreira (2012), as demandas, que se articulam em torno do sistema discursivo "escola democrática", vêm reforçando o seu enfraquecimento ao estabelecerem cadeias de equivalência que associam sentidos de disciplinarização e de conhecimento escolar aos sentidos de ciência e escola modernas, identificados como momentos de discursos que tendem a favorecer a desagregação universalista e fragmentária dos conhecimentos. Outra razão para nossa opção é que na ausência de proposições e intervenções que favoreçam a integração curricular, que não garantem, mas podem favorecer visões e análises mais complexas e abrangentes, abrem-se espaços para proposições e intervenções oportunistas, que desfavorecem os avanços na perspectiva de uma "escola democrática".

Ilustrando este tipo de proposição, Amaral e Oliveira (2011) afirmam que no período de 2010 e 2011, analisaram quinze Projetos de Lei em tramitação na Assembléia Legislativa e concluíram que, na contramão do Pro-EMI, alguns legisladores têm sugerido a inclusão de disciplinas obrigatórias na Educação Básica, tais como: Organização dos Poderes (executivo, legislativo e judiciário); Educação Nutricional e Hábitos Alimentares; Empreendedorismo; Segurança no Trânsito; Leitura e Educação para Mídias. Amaral e Oliveira (*op. cit.*) informam que o Conselho Nacional de Educação (CNE) se posiciona contrário a essa proliferação de componentes obrigatórios por inviabilizar a efetivação de projetos pedagógicos coerentes com ações integradoras e articuladas.

Ressaltamos que as proposições acerca da integração curricular encontram-se fortemente associada a ideia de inovação que, em sentido etimológico, deriva do latim *innovatio* e *novus*, significando novidade; mudar a ordem pré-estabelecida; criar novas coisas, ideias e produtos (SHINYASHIKI, 2014). A ideia é recorrente no processo evolutivo da

civilização, nos procedimentos de desenvolvimento das sociedades. Um dos discursos recorrentes advém da crítica à lógica neoliberal, na qual inovação está ligada à concepção de "sociedade do conhecimento", "sociedade em redes" e às transformações científicas e tecnológicas, que marcam os sistemas produtivos e financeiros, o realinhamento geopolítico dos países e as novas formas de convivência. Na tentativa de alinhar a educação a essa nova ordem mundial, as novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013b, p. 148), estabelecem que

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

Entendemos que a má qualidade atribuída ao Ensino Médio, está sendo associada à avaliação de que ele teria se tornado obsoleto, ultrapassado, arcaico diante dos avanços evidenciados em outros setores da sociedade. Nessa etapa da Educação Básica, existe um contingente de jovens desassistidos em termos de acesso, da permanência precária e dos baixos níveis de aprendizagem. Sobre o acesso, dados de 2011 (BRASIL, 2013d) comprovam a seguinte situação: havia 10.580.060 jovens com idade entre 15 e 17 anos, sendo que apenas 8.400.689 estavam matriculados no Ensino Médio, representando um déficit de 20,6% de acesso a essa etapa de ensino; a distorção idade/série alcançava 31% dos matriculados, com atraso de 2 anos ou mais; do total de adolescentes brasileiros na faixa de 15 a 17 anos, 0,5% (51.410) nunca frequentou a escola. Sobre o nível de desempenho dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências Naturais (PISA, 2012), o Brasil ocupou a 58ª posição num *ranking* de 65 países, ficando atrás de países como China (Xangai, Hong Kong e Macau nos primeiros lugares), Portugal (31º), Estados Unidos (36º), Chile (51%) e México (53º). Em grande medida, esses dados refletem a inépcia das políticas públicas para o setor educacional e a desconsideração destas nos momentos de definição das ações prioritárias. Como afirma Carneiro (2012, p. 17),

Analisado em sua natureza de educação essencial, o Ensino Médio, tal qual existe como oferta de educação escolar hoje, é disponibilizada fora dos parâmetros da legislação (LDB), seja porque não atende nem por aproximação, o conjunto de princípios, finalidades, objetivos, diretrizes e características que lhes são atribuídas [...], seja porque os gestores dos sistemas de ensino desfoçam o atendimento às *necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes* (Jomtien, 1990), sobrepondo-lhes impulso normativos circunstanciais plantados em *marketing* político de ocasião (grifos do autor).

Como parte das medidas para solucionar e/ou minimizar os problemas do Ensino Médio, o Ministério de Educação (MEC) aprovou em 2007 (BRASIL, 2007) a Lei nº 11.494/2007, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Mais recentemente, o MEC aprovou a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2012). Com isto a obrigatoriedade foi estendida de 9 anos de escolarização (Ensino Fundamental) para 14, abarcando toda a Educação Básica (de 4 a 17 anos). Também foram ampliados os investimentos do FUNDEB de 15% para 20% da cesta de impostos que o compõe. Embora positivas, as medidas estão longe de atender às demandas e às defasagens crônicas da educação brasileira, que afetam de forma ainda mais contundente o Ensino Médio.

Diante desse quadro, o redesenho dos currículos é uma emergência, tratando-se de demanda com potencial para mobilizar diferentes identidades (estudantes, professores, pais, gestores, partidos, sindicatos e outros) para suplementar tal falta. Contudo, a inovação não tem um conteúdo objetivamente determinado, de modo que os grupos (identidades) passam a vislumbrá-la por diferentes meios e reivindicações (formação docente; compra de equipamentos e materiais pedagógicos; mais investimentos e outras). A sociedade muda continuamente, modificando as demandas, que também se modificam à medida que as antigas vão sendo atendidas e mesmo quando não são atendidas. Com isto o horizonte da inovação se desloca continuamente, tornando impossível sua constituição plena.

4 MACROCAMPOS NA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DO PRO-EMI: DIÁLOGOS A PARTIR DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE/PB

A adesão ao Pro-EMI é atribuição das secretarias estaduais de educação, uma vez que os municípios respondem prioritariamente pelo Ensino Médio. A Secretaria de Educação Estadual da Paraíba aderiu ao Programa em 2008, incluindo cinco escolas da cidade de Campina Grande/PB, sendo as seguintes: Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, Escola Estadual de Ensino Médio Drº Hortêncio de Sousa Ribeiro, Escola Estadual de Ensino Médio Isabel Rodrigues de Melo, Escola Estadual de Ensino Médio Elpídio de Almeida, Escola Estadual de Ensino Médio Nenzinha Cunha Lima.

No primeiro semestre de 2013, a Professora Articuladora do Pro-EMI em uma dessas escolas nos convidou para colaborarmos com a implementação do macrocampo "Integração curricular" que figurava nos documentos do Programa como único a ser ofertado em caráter obrigatório, fazendo com que o referido fosse incluído na grade curricular da escola com duas aulas semanais. A partir de então, elaboramos um projeto de extensão e acompanhamos o processo de agosto de 2013 a agosto de 2014. Nesse período, coordenamos cinco círculos de

estudos com os temas: O Pro-EMI nas políticas de Ensino Médio; Currículo como campo de produção de sentidos/significados culturais; Integração curricular no Pro-EMI; Macrocampos como possibilidade de integração curricular; e Projeto Pedagógico da Escola como construção coletiva. No início dos estudos, as reflexões possibilitaram ao grupo compreender integração curricular como um princípio orientador da organização curricular e não como uma disciplina. Naquele momento, o MEC divulgou um novo documento, substituindo o referido macrocampo por outro denominado "Acompanhamento Pedagógico", também obrigatório. A partir de então, passamos a acompanhar o processo de reconstrução do Projeto Pedagógico da Escola (PPE), o qual deve incluir o redesenho curricular, definido pelo MEC. Como primeira etapa desse processo, os professores procederam a uma avaliação diagnóstica da escola, para a qual utilizaram questionários, elaborados por eles próprios e aplicados a 36 deles, sob a coordenação da Professora Articuladora. Desses questionários, extraímos os escritos analisados a seguir, enquanto as informações fornecidas pela Professora Articuladora decorreram de entrevista, realizada na escola.

No nosso entendimento, há pelo menos quatro proposições pertinentes à integração curricular no Pro-EMI (BRASIL, 2013a), que são: integração das disciplinas em quatro áreas de conhecimento (Linguagens códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias); a organização dessas áreas e seus conteúdos a partir de um eixo comum (trabalho, cultura, ciência e tecnologia); a interação entre essas áreas, o eixo e oito macrocampos. Os macrocampos obrigatórios são: 1) Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), 2) Iniciação Científica e Pesquisa e 3) Leitura e Letramento. Os demais são optativos: 1) Línguas Estrangeiras; 2) Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; 3) Participação Estudantil, 4) Cultura Corporal; 5) Produção e Fruição das Artes, dos quais a escola optou pelos três primeiros. Os professores afirmam que todos são ofertados na escola, em caráter obrigatório porque eles não conseguem adotar uma sistemática que permita a escolha por parte dos alunos.

Além dessas formas de integração, existe a metodologia de projetos, com os professores participam, anualmente, dos Programas Escola de Valor e Mestre Educação, que os recompensam com décimos quartos e décimos quintos salários, mediante aprovação dos projetos pela secretaria de educação estadual, o que torna a referida metodologia uma espécie de "camisa de força". Embora sejam propostas conjuntamente, cada uma dessas proposições envolve fundamentos e questões epistemológicas, teóricas e metodológicas complexas e distintas, que nem sempre se coadunam ou convergem.

No documento orientador do Pro-EMI (2013a, p. 15), os macrocampos são definidos como

campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos devem se constituir, assim, como estratégia que possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento, e favorecimento da diversificação de arranjos curriculares de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional de integração curricular.

Segundo o MEC, as ações nesses campos deverão ser estruturadas em práticas pedagógicas multi/interdisciplinares a serem efetivadas através de projetos, oficinas, centros de interesse e outras possibilidades a serem ministradas por professores efetivos, dedicados prioritariamente às escolas em tempo integral³ e coordenadas por um Professor Articulador, eleito pelos seus pares. Não há nos documentos aportes epistemológicos que expliquem o/s sentido/s do significante macrocampo. Há apenas explicações do que pode ser trabalhado em cada um deles. Contudo, o documento orientador (BRASIL, 2013a, p. 22) explica que as escolas

Poderão articular-se com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em especial o Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e aos programas e políticas desenvolvidos em cada estado.

Os projetos poderão contemplar parcerias com instituições, como: Universidades, Institutos Federais, Museus, Zoológicos, Teatros, Cinemas, Fundações de Ciência, Pesquisa e Tecnologia, dentre outras, visando tanto a ampliação dos espaços educativos como a ampliação dos ambientes educacionais.

É possível inferir que a ideia de macrocampo está associada à dilatação das ações para além das disciplinas e dos espaços "tradicionais", propondo ações intra e extra escolares. Isto pressupõe uma flexibilização dos tempos, dos espaços e do trabalho dos profissionais. Durante o período em que acompanhamos as atividades dos professores e da Professora Articuladora na escola, foram recorrentes relatos, reclamações e preocupações com os macrocampos. Eles reclamavam da inadequação do refeitório e dos banheiros porque os estudantes permanecem na escola 9 horas seguidas; relatavam a falta de orientação por parte

³ Os professores lotados nas escolas que aderiram ao Pro-EMI recebem uma gratificação de R\$ 600,00 para permanecerem na escolas e poderem participar das atividades de planejamento que se realizam em duas etapas semanais, sendo uma por área de conhecimento e outra com todas as áreas. Contudo, isto não caracteriza dedicação exclusiva.

dos profissionais da Secretaria e da 3ª Regional de Ensino⁴, que chegaram a dizer para eles (os professores) resolver o que fazer como pudessem e/ou procurassem conhecer outras experiências. Afirmavam, ainda, que não tinham formação adequada para implementação do Pro-EMI e dos macrocampos; explicaram que o número de matrículas tem diminuído, desde 2011, início do Programa.

Ao serem indagados sobre a organização curricular em torno de macrocampos, os professores revelaram-se bastante insatisfeitos e pouco fundamentados sobre a referida proposta (em desenvolvimento há três anos), como podemos constatar nos registros a seguir:

Macrocampo é um ponto bastante delicado, não temos muita clareza do currículo de alguns macrocampos, apesar de trabalharmos buscando fazer o melhor possível, sem perder o olhar das orientações do MEC (Professor 2⁵).

Os macrocampos são disciplinas que não oferecem atrativo para os alunos e dificultam a vida do professor que deve ministrar aulas diferenciadas e inovadoras sem que para isso, tenham recebido um suporte ou apoio (Professor 9).

Os macrocampos são possibilitados para "fugir" ou complementar o conteúdo formal. A proposta no papel traz mudanças substanciais. Contudo, a aplicação do programa e a adaptação da escola ao mesmo são desafios diários (Professor 10).

O programa traz boas propostas de trabalho, porém essa adaptação por parte da escola ainda é confusa. A escola ainda está imersa em um sistema tradicional que dificulta a transição e implementação de novos modelos. Os macrocampos, por enquanto não possuem organização curricular adequada, os professores sempre estão em conflito para determinar suas ações nos macrocampos (Professor 14).

Os macrocampos são uma barreira no caminho dos professores (Professor 15).

Péssimos, pois não temos direcionamento à altura, não temos formação para isso, sofremos, ficamos angustiados e até hoje nada se fez para melhorar (Professor 18).

Analiso ser interessante, pois temos possibilidade de dinamizar a educação com disciplinas diferenciadas (Professor 27).

Socorro!!!!!! Precisamos de ajuda (Professor 32).

Sobre os macrocampos, a Professora Articuladora entende que são

Campos de conhecimentos que possibilitam a integralização do currículo, no sentido de proporcionar ao estudante diferentes experiências de aprendizagem, que favoreçam a ampliação do seu repertório de saberes, que possam contribuir para a compreensão da sua realidade e para o desenvolvimento de habilidades que os auxiliem na tomada de decisões frente às situações do cotidiano. As experiências de aprendizagem a que me refiro deveriam acontecer a partir da integralização das diferentes disciplinas do núcleo comum, associadas aos macrocampos com vistas ao desenvolvimento de um determinado tema que contemple expectativas e necessidades dos estudantes (dentro do possível) e que abordem atividades complementares e de aprofundamento necessárias à superação das dificuldades de aprendizagens que possam surgir ao longo do processo.

Pelos registros, há uma tentativa e uma necessidade de fixação de sentidos em torno do objeto macrocampo que, na falta de aportes teórico-metodológicos, tende a ser significado com os elementos do repertório disponíveis nos discursos dos professores, o que os faz pensar

⁴ A Secretaria estadual gerencia a educação com 14 regionais, sendo a 1ª com sede em João Pessoa e a 3ª em Campina, esta responsável por 42 municípios.

⁵ A numeração corresponde a ordem dos questionários, respondidos pelos professores com objetivo de coletar dados para uma avaliação diagnóstica da escola, necessária à elaboração do PPE.

e organizar os macrocampos nos moldes das disciplinas "tradicionais". Como na análise de Lopes (2008), ocorre que os conteúdos são recoleccionados, criando outras disciplinas que não se articulam com as áreas de conhecimento. O mais preocupante é que as práticas discursivas separam o currículo em duas categorias: disciplinas tradicionais e macrocampos (atividades e laboratórios, uso de tecnologias, esportes, artes e outras), inversamente ao que propõe o Pro-EMI. Como assevera a Professora Articuladora

Os macrocampos estão sendo trabalhados a partir das perspectivas de cada professor ou de pequenos grupos de professores que combinam o que é importante trabalhar. Ainda não conseguimos realizar um projeto que contemple os reais objetivos propostos pelo Pro-EMI, que envolvem a integração curricular. De um modo geral, percebo que há trabalhos solitários, fragmentados e descontínuos. É importante ressaltar que alguns professores não se sentem, preparados para ministrar os macrocampos e tendem a dar aulas de reforço da sua disciplina (informações dadas por estudantes). No entanto, mesmo diante dos equívocos, também percebo que os macrocampos, para alguns professores, favoreceram o desenvolvimento de atividades que não seriam possíveis realizar na carga horária das disciplinas do núcleo comum. Além disso, observo que a reflexão sobre a prática docente constitui um ponto positivo nesse processo de adaptação ao Pro-EMI. Estamos trabalhando para constituirmos um projeto coletivo, que atenda às necessidades da nossa comunidade escolar.

A Professora Articuladora chama a atenção para o fato de que o processo não é apenas de fragmentação, pois há experiências exitosas e o ensejo à reflexão que sinaliza com novas interlocuções e possibilidades curriculares. Isto pode ser reforçado pelos seguintes fatos: antes de iniciarem as atividades do Pro-EMI duas professores da escola participaram de formação docente em São Paulo, quando tiveram oportunidade de conhecer outras experiências, segundo elas; no dia 06/06/13 um Professor Articulador de outra escola apresentou o projeto por ele coordenado, o qual se pautava nas competências definidas para o Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio (ENEM) e na proposta curricular da Escola da Ponte⁶; no período de fevereiro a julho de 2014 as reuniões de planejamento na escola foram direcionadas à formação continuada dos docentes através dos módulos do SIS-médio⁷ e coordenado por um outro Professor Articulador, que participou de formação em João Pessoa/PB para este fim. Em maio de 2014, a 3ª Regional estabeleceu que o PPC da escola fosse entregue até o 18/05/14, caso contrário, não receberiam os repasses financeiros do Pro-EMI. Um grupo de 6 professores fizeram modificações no PPN antigo e o enviaram. Por esse motivos, a reconstrução coletiva do PPC, conforme o planejado, foi interrompida. Em agosto o Professor Articulador do SIS-Médio foi nomeado interventor, pelo Governador do estado, para

⁶ Escola de Portugal, cuja proposta foi idealizada e coordenação por José Pacheco e tem como conteúdo e metodologia a auto-gestão.

⁷ Programa de formação continuada de docente, que fazem parte do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, oferecido em seis horas semanais, dedicadas através de aulas presenciais, que ocorrem na própria escola. Prevê pagamento de bolsa no valor de R\$ 200,00 mensais durante o programa.

substituir a diretora da escola, afastada para responder a processo administrativo por irregularidades na mesma escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise empreendida neste artigo acerca do Pro-EMI, especialmente acerca do potencial integrador e inovador dos macrocampos, é necessário considerar que a universalização postulada no Pro-EMI advém de bases e aspirações antigas há muito concretizadas em outros países, a exemplo de países desenvolvidos e de países latino-americanos como Chile, mas ainda longe de concretizar-se no Brasil, em curto e médio prazo. Na escola que tomamos como referência, alguns efeitos do Pro-EMI desafiam, inclusive, certos consensos como aqueles relacionados à qualidade pretendida pela educação integral e pelo currículo integrado. Por exemplo, em 2011 (antes da adesão ao Pro-EMI) a escola contabilizou 1.100 matrículas, caindo para 896 em 2012 e para 650 em 2013. Durante uma das avaliações, os professores apontaram que os alunos saem da escola, alegando que precisam de tempo para fazer cursinho de preparação para o ENEM, outros porque precisam trabalhar e outros porque não querem ficar "presos" por dois turnos. As pretensões de que os macrocampos tornem a escola mais atrativa e produtiva mobilizam os profissionais em busca de alternativas à organização curricular "tradicional", mas parecem alheias às expectativas e às necessidades dos estudantes e dos profissionais ou ao que eles entendem como necessidade. Segundo os professores, os alunos preferem as disciplinas "tradicional".

A partir do referencial adotado e da análise dos sentidos/significados negociados em torno da proposta, argumentamos quanto à possibilidade de macrocampo se constituir em significante flutuante, uma vez que no processo de dispersão de sentidos, a proposta ganha autonomia e desloca-se da cadeia de equivalência formada em torno do significante integração curricular, fazendo emergir um novo campo discursivo, que fomenta a disputa pela proposta de redesenho e inovação curricular para o Ensino Médio.

Os macrocampos se configuram, de forma ambivalente, como estratégia para inovação do Ensino Médio e como obstáculo à mesma, como uma espécie de ponto de inflexão a partir do qual é possível promover alterações no currículo "tradicional" na perspectiva de sua inovação, mas encontra nele mesmo sua impossibilidade. Assim, apesar da dimensão e da capacidade articulatória dos discursos, uma integração e inovação plenamente constituídas, resulta numa impossibilidade, uma vez que seus horizontes não se fixam em definitivo, mas

se deslocam continuamente e em diferentes direções. Na possibilidade de uma superação plena da "velha educação" fragmentada, a própria integração/inação deixa de fazer sentido.

Constatamos uma comunidade ansiosa e mobilizada para efetivar mudanças significativas na qualidade do Ensino Médio, porém dispersa e desorientada diante do emaranhado de projetos e programas, em grande medida, provenientes do MEC e da secretaria de educação estadual, que não se articulam e não favorecem a consolidação de nenhuma das propostas em circulação/implementação. Com relação a proposta de definição de uma "Base Nacional Comum" para os currículos, concluímos que os macrocampos são pensados com foco em conhecimentos e atividades diversas e flexíveis, de modo que os professores fazem o que podem/querem e como podem/querem. Portanto, poderiam operar mais favoravelmente em favor do atendimento às diferenças culturais. Considerando as análises de Moder (2014), a base nacional tende a se estruturar a partir de objetivos, habilidades ou competências, diferentemente do Pro-EMI. No entanto, como tem uma proposta muito flexível poderia se ajustar a essa perspectiva. Parece-nos que seria mais apropriado para contemplar a integração e a inováção, sem comprometer o atendimento às diferenças, uma vez que o Pro-EMI não se opera com formação técnica-profissionalizante. Por fim, parece-nos, o currículo por competência também pode e deve ser ressignificado.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10/09/14.

AMARAL, D. P. OLIVEIRA, Renato José de. Na contramão do ensino médio inovador. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 novembro de 2013.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 92-110, Jul./Dez. 2003

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Brasília: MEC/SEMEC, 2002.

_____. Ministério de Educação. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Institui o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC, 2007

_____. Ministério de Educação. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Conselho Nacional de Educação. **Senso de Educação Básica: 2012** - Resumo técnico. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. Ministério de Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. MEC, 2013a.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: MEC, 2013c.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. In: **Educação e Sociedade**, v.23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHADES, Â. F. P. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. In: **Espaço do currículo**, João Pessoa, PB, v. 6, n. 1, p. 81-94, jan. a abril de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em 31/07/2013.

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS, R. E. Organização curricular: um campo de antagonismos. *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

ETGES, N. Ciência, interdisciplinaridade e educação. *In*: JANTSCHI, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERREIRA, C. M. **Escola de tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação, 2007 (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

GABRIEL, C. T. FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura o debate curricular contemporâneo. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LACLAU, E. **Misticismo, retórica y política**. México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Espanha, Estados Unidos, Guatemala, Perú, Venezuela: FONDO DE CULTURA ECONÔMICA, 2002.

_____. **Emancipação e diferença**. Tradução, coordenação e revisão de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

_____. **Discurso**. Disponível em: www.biblioteca.itam.mv. Acesso em: 26/08/2014.

LOPES, A. C. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EDUERJ 2008.

_____. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., pp. 201-212, Out. 2009.

_____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro às margens. *In*: **Sociedade e Educação**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. O processo de significação na política de integração em Niterói/RJ. *In*: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011.

MENDONÇA, D. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. *In*: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

MODER, M. **Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro**. Disponível em: www.basenacionalcomum.org.br/wp-content/uploads/2014/10/Benchmark-internacional.FINAL-versão.site_.pdf. Acesso em: 20/11/2014.

NASCIMENTO, E. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. **PISA 2012**. Disponível em: www.estatisticog1.globo.com/2013/12/03/PISA2012.pdf. Acesso em: 21/03/2014.

REGATTIERE, M.; CASTRO J. (Orgs.). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2013.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. In: **Contra Pontos**, Itajaí, ano 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: www6.uivale.br/seer/index.php/rc/artcle/view/43. Acesso em: 20/11/2014.

SHINYASHIKI, E. **Inovação, o caminho da humanidade**. Disponível em: psiquenciaevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/66/artigo220083-1.asp. Acesso em: 22/04/2014.

WALLNER, F. Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista. In: JANTSCHI, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.