

.

O PROBLEMA DA FALTA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE NÍVEIS DE ENSINO: O PAPEL DAS “CULTURAS DOCENTES” PARA A SUA FACILITAÇÃO

Resumo:

O presente texto, consciente da sua dimensão de “esboço”, procura responder, preliminarmente, a uma das grandes preocupações profissionais da sua autora. Aliada a uma primeira tentativa de organização narrativa, procurou-se sobretudo sistematizar e analisar fontes e referências bibliográficas mais enfocadas na temática da *articulação curricular*, seguindo-se aliás os conselhos de algumas das obras sobre metodologia da investigação consultadas que recomendam uma organização e análise preliminar da informação (bibliografia, recursos, dados). Ela constitui um importante passo a dar em qualquer pesquisa. Neste artigo não se descarta a própria experiência docente da sua autora, que permanece como pano de fundo a partir do qual se toma consciência daquilo que, num grande número de escolas, parece não funcionar muito bem: a articulação curricular entre ciclos. As estatísticas relativas aos resultados dos exames nacionais na área das ciências experimentais podem prová-lo.

Palavras-Chave: Articulação curricular, Desenvolvimento Curricular, Avaliação Curricular, Culturas Docentes

Abstract

This text, aware of its draft dimension, seeks to answer primarily, to major professional concerns of its author. Combined as a first attempt of narrative organization, in this article we tried to systematize and analyse particular sources and references more focused on the theme of the articulation of the curriculum, following the advices of some books on research methodology, that recommend an initial analysis of information (bibliography, resources, data). It is an important step in any survey. This article does not deny the own teaching experience of its author, who remains in the background from which becomes aware of what, in many schools, seems not work very well: the curricular articulation between cycles. The statistics concerning the results of national examinations in the field of experimental sciences are there to prove it.

Key Words: Curricular Articulation, Curriculum Evaluation, Curricular Development, Teacher`s Cultures

A articulação entre ciclos tem sido, desde há uns anos a esta parte, uma das grandes preocupações da *Teoria e Desenvolvimento Curricular*, não esquecendo as implicações que, também, pode ter na *Avaliação Educacional* (como o comprova muita da literatura sobre o tema) e noutras áreas das chamadas Ciências da Educação, como a *Administração e Gestão Escolar* ou as chamadas *Didáticas Específicas*, que é efetivamente onde a articulação se materializa.

Consequentemente é um tema transversal, de amplo espectro das Ciências da Educação, pelo que se depreende que não podemos fazer uma abordagem investigativa séria se não contemplarmos uma visão sistémica onde interagem diversos fatores que, ora promovem essa desejável articulação, ora a dificultam.

Quando dificultam, empobrecem a capacidade da escola de dar seguimento a expectativas “construídas” pelos alunos, a projetos de sucesso que só fazem sentido se forem continuados. Do mesmo modo, impedem dinâmicas escolares que requerem e necessitam de tempo e espaço para se poderem desenvolver na sua plenitude, dando consistência e sentido às aprendizagens sequenciais e progressivas realizadas pelos alunos.

A articulação esteve contemplada no *Quadro de Referência da Avaliação Externa*, levado a cabo pelo IGE em 2010, tendo sido considerando um domínio - “*Prestação do Serviço Educativo*” – que na sua alínea i) contemplou o item “*Planeamento e articulação*”, que por sua vez integrou os seguintes pontos:

- **Gestão articulada** do currículo
- Contextualização do currículo e abertura ao meio
- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
- Coerência entre ensino e avaliação
- Trabalho cooperativo entre docentes.

O documento que referimos atrás, é melhor sistematizado na página 64, contemplando os itens específicos em que se subdividem ainda cada ponto do Domínio anterior, a saber:

- *Gestão articulada do currículo:*
 - **Articulação curricular vertical e horizontal**, planificações;
 - Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma.
- *Contextualização do currículo e abertura ao meio:*
 - Adequação dos Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma às características do contexto;

- Adequação do Plano Anual de Atividades às especificidades do meio envolvente.
- *Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos:*
 - Informação explícita nos Projetos Curriculares de Turma;
 - **Articulação, entre ciclos**, dos docentes e diretores de turma.
- *Coerência entre ensino e avaliação:*
 - Avaliação formativa e integrada para a regulação.
- *Trabalho cooperativo entre docentes:*
 - **Formas de colaboração nos diferentes níveis** da planificação da atividade lectiva;
 - Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes.

Destacamos as referências explícitas à articulação e vemos facilmente a importância que lhe é dada pela insistência com que é mencionada no documento.

A questão da deficiente (ou inexistente) *articulação entre ciclos* tem sido um dos pontos sistematicamente assinalados pelas inspeções escolares aos agrupamentos de escolas, sendo frequentemente objeto de recomendações de melhoria. Um estudo muito recente (2010), sobre a articulação entre ciclos, levado a cabo pelo OBVIE (Observatório Vida nas Escolas) sediado no CIIE (Centro de Investigação e Intervenções Educativas), pertencente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, procurou avançar com as causas da deficiente articulação entre ciclos cronicamente detetadas pelo trabalho inspetivo.

Este estudo amparado em trabalhos de Lima (2002; 2008) identifica, pelo menos, quatro tipos principais de dificuldades (designados por este autor como “constrangimentos”) que se colocam à articulação entre níveis escolares:

- os de natureza **geográfica (ou espacial)**;
- os de natureza **temporal**.
- os que dizem respeito ao **cariz organizacional** da rede escolar;
- os que são relativos à **cultura profissional** dos professores:

Assim, o que contribui para que se tenha olhado para este tipo de constrangimentos **geográficos** que, para muitos, parecem ser lógicos e inevitáveis são sobretudo:

- a existência de *edifícios escolares separados* geograficamente (por vezes, em povoações diferentes);

- o espaço físico (demasiado longo) entre as escolas que possam pertencer a um determinado agrupamento.

Já no que respeita aos constrangimentos de natureza **temporal**, temos:

- a falta de tempos comuns;
- o excesso de tarefas burocrático-administrativas;
- os horários não compatíveis para reuniões mais frequentes entre professores;
- o pouco tempo disponível;
- os diferentes horários de professores/turmas;
- a incompatibilidade de horários.

Sistematizando de seguida os constrangimentos que podemos classificar como **organizacionais**, temos:

- o regime de monodocência/disciplinar;
- o excesso de tarefas burocrático-administrativas ;
- as práticas instituídas;
- a falta de rotinas construídas;
- a quantidade de professores envolvidos.

Por fim, no que diz respeito aos constrangimentos que se enfocam na **cultura profissional** dos docentes temos:

- a desmotivação;
- a dificuldade de conhecimento mútuo;
- as reservas individuais.

Um estudo antecedente, desenvolvido um ano antes, em 2008/2009, no âmbito das Escolas associadas ao OBVIE, já tinha concluído que é sobretudo uma série de condicionalismos associados à **cultura profissional dos professores** e educadores, que configuram o modo como os Agrupamentos de escolas “recriam” uma ideia da **unidade da Educação Básica** onde podemos encontrar uma justificação bastante credível para os principais obstáculos à articulação entre os níveis escolares.

Parece então colocar-se um foco sobre a responsabilidade dos professores na promoção de uma cultura profissional docente facilitadora da articulação entre níveis e, por conseguinte, da sequencialidade desejada entre conteúdos, por facilmente se entender que esta continuidade é benéfica para a consolidação progressiva e sustentável dos conhecimentos dos alunos. No caso do estudo que pretendemos fazer, interessa-nos os conhecimentos de natureza científica no âmbito das ciências naturais e experimentais

e com que facilidade (ou dificuldade) transitam entre ciclos de ensino.

Na verdade, se em relação à variável geográfica, o professor pouco pode fazer, (isto é, não pode artificialmente juntar ou aproximar fisicamente as escolas de um dado agrupamento) já no que diz respeito às outras três variáveis (temporal, organizacional, cultural-profissional) entendemos ser decisiva a responsabilidade docente tendo em conta o modelo de gestão escolar e pedagógica adotado nas nossas escolas.

Na realidade, na maioria das escolas portuguesas, são os professores que organizam os horários, fazem as planificações disciplinares e desenvolvem um conjunto diversificado de tarefas e atividades que eventualmente se poderiam ligar a uma eventual estratégia de articulação entre ciclos, se fosse essa a consciência e sensibilidade pedagógica dos docentes com estas responsabilidades de gestão e organização pedagógica.

Por isso, não basta colocar a explicação da desarticulação curricular crónica em fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem e fora da responsabilidade dos professores. Aceitar e considerar que o professor - em particular o que tem responsabilidades de gestão e administração escolar - deve ter um papel absolutamente crucial na promoção de práticas e estratégias que visem a resolução do problema detetado implica, então, conhecer as culturais profissionais mais adequadas, conhecendo, ao mesmo tempo, aquelas que são mais inibidoras à articulação entre ciclos.

Alguma investigação recente (Ferreira, 2010, p. 48), considerando muito justamente os professores enquanto *gestores do currículo*, identifica, pelo menos, duas dimensões dessa função.

*“Por um lado, os professores confrontam-se com a necessidade de gerir um currículo formal que é definido por equipas ministeriais e uniforme a nível nacional. A gestão deste currículo, se não for de mera execução passiva do que lhe é proposto, terá de passar pelas dimensões da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar. Por outro lado, e apesar das limitações resultantes deste modelo nacional de currículo, **existem ainda assim áreas abertas a uma gestão mais criativa e autónoma, nomeadamente na vertente da construção curricular**”.*

Isto é, se por um lado os professores estão limitados e condicionados

superiormente, por emanações vindas do ministério que os tutela, por outro, é-lhes facultada a possibilidade de ocuparem essas “áreas abertas” pela inevitável construção curricular e respetiva adaptação a públicos, escolas e culturas locais concretas.

Todavia, as dificuldades que, no terreno escolar, sentimos existirem, advêm em grande parte de uma falta de predisposição mental e profissional para o trabalho em equipa que qualquer tarefa de articulação intrinsecamente requer.

Andy Hargreaves (1998) mapeia os tipos de culturas docentes mais comuns. Por conseguinte, podemos sem dificuldade transpor estas culturas, claramente identificadas, para as nossas escolas, independentemente do nível de ensino que consideremos. Em boa verdade, quem, como nós, se habituou a uma “itinerância quasi-missionária” – que implica, muitas vezes, conhecer uma escola diferente cada ano - decorrente da sua crónica situação de “professor contratado ad eternum”, facilmente se apercebe das diferenças entre escolas, *estilos* de liderança e *formas coletivas* de funcionar.

Muitos autores, como Lima, (2002, p. 17-20) fazem notar que o *modus operandi* dos docentes nas escolas assenta, com maior ou menor intensidade, em realidades profissionais coletivas, (como as reuniões de grupo, os conselhos de turma, de avaliação disciplinares, etc.) e nelas as “*interacções interpessoais e intergrupais são mais importantes do que factores personalizados*”. Assim, “*a forma de evitar as limitações inerentes a esta psicologização dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais enquanto grupo social*”. Sustenta então que as culturas dos professores não deverão ser perspectivadas somente em termos de conhecimento, de valores, de crenças, “*mas também de comportamentos e de práticas [...] modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho*” (Lima, 2002, p.20, citado por Mendes e Ferreira, 2009, p.1023).

Hargreaves (1998) propõe uma tipologia de culturas profissionais dos professores: o *individualismo*, a *balcanização*, a *colegialidade artificial* e a *colaboração a que acrescenta o mosaico fluído*. Estas culturas são depois sintetizadas graficamente da qual fizemos a adaptação para o quadro que se segue:

<p style="text-align: center;">Quadro de Síntese</p> <p style="text-align: center;">Caracterização das Culturas Profissionais Docentes</p> <p style="text-align: center;">(segundo Andy Hargreaves, 1998)</p>
--

<i>Individualismo Fragmentado</i>	<i>Balcanização</i>	<i>Colegialidade Artificial</i>	<i>Colaboração</i>	<i>“Mosaico Fluído” (pág 69-78)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento; • Limitações ao crescimento; • Proteção de interferência externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • “cidades.- estado”; • Inconsistências; • Lealdade e identidade ligadas a grupos específicos; • “O todo é menos do que a soma das partes”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia para criar colegialidade; • Estratégia para planear e controlar; • Procedimento administrativo ; • Simulação segura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha, confiança, apoio; • Fundamental para o trabalho diário; • Estrutura “familiar”; • Trabalho conjunto; • Aperfeiçoamento contínuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fronteiras ténues; • Sobreposição de categorias e filiações; • Flexível dinâmico, reativo; • Igualmente incerto, vulnerável, contestado.
				<u><i>Articulação curricular</i></u>

A ideia geral do quadro, e da informação que pretendemos que veicule, é a de que, quando mais andamos para a direita, mais encontramos ambientes e culturas profissionais propícios à articulação curricular. Daí termos utilizado metaforicamente a seta que, de tracejado intermitente – tal como parecem ser os conteúdos científicos dados aos solavancos e desarticuladamente – passa a traço contínuo, quando encontra a cultura de colaboração que parece ser a que é mais “amigável” e adequada à articulação curricular entre níveis de ensino.

Começando pelas que nos parecem serem mais comuns nos nossos espaços escolares, o *individualismo* e as formas muito particulares e unilaterais de agir e decidir, constituem características que podemos considerar quase como “genéticas” da cultura profissional docente, não só em Portugal (a elas acedemos etnograficamente, enquanto elementos participantes da vida das escolas) mas também no mundo anglo-saxónico, como sustenta Hargreaves. O isolamento e a solidão são os denominadores comuns desta forma de *trabalhar*, que também é uma forma de *estar*.

Citando Hargreaves (1988, p. 189) hiperboliza a cultura individual dos professores com a seguinte tirada:

“Tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-

o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal”.

A trágica história Europeia dos anos 90, nomeadamente o processo de desmembramento da antiga república balcânica da Jugoslávia, onde se viveu um doloroso processo de separação, com lutas fratricidas entre os novos países, influenciou Hargreaves (1998, p. 139-140) que explica a opção por essa nomenclatura – *balcanização* - num raro momento de inspiração a partir de uma sua vivência pessoal com emigrantes da ex-república da Jugoslávia, no Canadá.

Nesta cultura, segundo Lima (2002, p. 29-31): “*os departamentos intensificam a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspectiva interdisciplinar, os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interação ao nível do estabelecimento de ensino*”. Segundo Ball (citado por Hargreaves, 1998) nas culturas balcanizadas há interesses próprios e dinâmicas de poder, micropolíticas que determinam de forma relevante o modo como os professores se comportam enquanto comunidade profissional.

Já na cultura de *colegialidade artificial*, segundo Mendes e Ferreira (2009) o trabalho colaborativo desenvolvido nos Conselhos de Docentes, e porque imposto “de cima”, administrativamente, pode também não ser suficiente para a promoção de uma articulação desejada entre ciclos, porque não emana da vontade livre dos docentes implicados, sendo antes cooptada com diretrizes hierárquicas e superiores alicerçadas numa lógica de obediência tácita.

Hargreaves (1998, p. 234) na sua visão ainda bem atual para os dias que correm, apesar da seu livro ter sido publicado há mais de uma década (e basta viver o dia-a-dia de uma escola) identifica as duas consequências principais da colegialidade artificial, que são a *inflexibilidade* e a *ineficiência*. Numa escola que funciona segundo estes moldes:

“os professores não se encontram quando deviam, encontram-se quando não há nada para discutir, e estão envolvidos em esquemas de treino com pares que não compreendem bem ou não conseguem fazer funcionar com os colegas adequados”.

Por outro lado, a nossa experiência diz-nos que há ainda a considerar uma

determinada orientação da liderança dos departamentos disciplinares, onde alguns *colegas* fazem valer as suas metodologias rotineiras de escola aos *colegas contratados*, aos quais raramente se lhes concede voz ativa nas decisões de planificação curricular (mesmo que sejam mais experientes e competentes para o fazer). Esta situação de colegialidade forçada é bem identificada por Pérez-Gómez (2001, p. 172), segundo o qual:

“A obsessão por alcançar um pensamento grupal que acompanha muitas vezes experiências de colegialidade forçada e artificial pode facilmente provocar a imposição autoritária de uma única ideologia que sufoca a diversidade e a criação de alternativas imaginativas no confronto de problemas educativos”.

No seguimento e conclusão deste raciocínio, Hargreaves (1998, p. 235) condensa aquilo que sentimos ser comum a quem, como nós, vive a rotina da escola pública portuguesa, quando afirma, perentoriamente, que:

“ A inflexibilidade da colegialidade artificial faz com que os programas não se ajustem aos objetivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aula específicas. Esmagam o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham”.

Assim, a *cultura profissional colaborativa*, como o define Hargreaves (1998, p. 216-219) e cuja caracterização geral está bem sintetizada no nosso quadro anterior, tende a ser mais promotora de articulação do que qualquer outro tipo de cultura existente nas escolas. No entanto, esta colaboração docente parece ser, de uma forma geral, mais desejada pelos professores do que propriamente experimentada, praticada e mantida pelos mesmos-

Maria do Céu Roldão (2006, p. 23) apresenta a sua perspetiva, em seis pontos, sobre o que no seu entendimento se traduz em trabalho *colaborativo* docente. Assim, para considerarmos o termo *colaborativo* temos que atender

- 1- ao esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática;
- 2- à mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para

colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar;

- 3- ao levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados;
- 4- ao reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os superar com uma nova alternativa de ação;
- 5- à responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um e, por fim
- 6- à focalização da ação profissional nos alunos que são quem a ela tem direito.

Nós gostaríamos muito de ensinar (e aprender) numa escola assim. Em boa verdade, foram muito poucas as escolas que frequentámos em que tal “espírito (cultura) profissional” se manifestou. Mais do que uma queixa, na qual a própria profissionalidade docente é pródiga, é mais uma tomada de consciência para o muito que ainda está por fazer neste campo. Sobretudo aquela que pode apontar, justificar ou confirmar novos caminhos para a resolução dos problemas crónicos que afetam a educação pública portuguesa.

Referências bibliográficas

AAVV (s/d) *Articulação curricular vertical: Projeto Aprendizagens e Climats de Escola* (consulta de 02/01/2012 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/ArticulacaoCurricular.pdf>).

~~Abelha, Marta Cristina Lopes (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de doutoramento policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.~~

Ball, S. (1987). *The Micropolitics of the School: Towards a theory of School Organization*. London: Methuen.

- Centro de Investigação e Intervenção Educativas (2010). *Articulação entre ciclos escolares*. (consulta de 29/12/2011 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/AArticulacaoOutubro2010.pdf>).
- Ferreira, Isabel Lacerda (2010). *Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular*. Tese de mestrado policopiada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Lisboa: MacGraw & Hill.
- Lima, Jorge Ávila (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, Maria Emilia & Ferreira, Fernando Ilídio. (2009). Formação de professores e culturas docentes: A construção de uma agrupamento de escolas como processo de aprendizagem colectiva. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (págs 1020-1035). Braga: Universidade do Minho.
- Pérez-Gómez, A. (2001). *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, Eurico Lemos (1994). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica. 2ª Ed.* Porto: Sociedade de Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pires, Eurico Lemos (Org.) (1996). *Educação básica: Reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Roldão, Maria do Céu (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.

Rosenholtz, S. (1988). *Teachers' Workplce*. New York: Longman.