

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL, CULTURAS DE COLABORAÇÃO E GESTÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO

Elza Mesquita
(Instituto Politécnico de Bragança)

João Formosinho
(Escola Superior de Educação)

Joaquim Machado
(CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho)

Resumo: O docente generalista está capacitado para um desempenho aprofundado num nível de ensino que, em Portugal, tem correspondido à educação de infância e ao ensino primário (1º ciclo do ensino básico, a partir de 1986) e privilegia a globalização do conhecimento e a docência integrada. Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo que pretendeu saber em que medida os Programas Nacionais de Formação Contínua promovem a colaboração entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a prática de um ensino integrado. Optando por uma metodologia de carácter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no Estudo de Caso, realizamos entrevistas semi-estruturadas, focalizando o nosso interesse nos professores e na sua relação com a profissão e com a formação e na tensão entre discursos e intenções de integração do conhecimento e práticas de fragmentação disciplinar.

Palavras-chave: Formação Contínua, Professores, Práticas, Trabalho Docente

TEACHER EDUCATION IN PORTUGAL, CULTURES OF COLLABORATION AND INTEGRATED CURRICULUM

Abstract: The teacher generalist is able to perform in-depth at a level of education which, in Portugal, has corresponded to early childhood education and primary education (1st cycle of basic education, from 1986) and focuses on the globalization of knowledge and integrated teaching. This article presents the results of a study that sought to determine to what extent the National Service Training Programs promote collaboration among teachers in the first cycle of basic education and practice of an integrated education?. Opting for a qualitative nature and methodology of a research strategy supported in the case study, we conducted semi-structured interviews, focusing our interest in teachers and in their relationship with the profession and the training and the tension between words and intentions of integration knowledge and practices of disciplinary fragmentation.

Keywords: Continuing Education, Teachers, Practices, Teaching Work

1. Nota introdutória

Sabe-se que a cultura pedagógica predominante tem visado mais a reprodução que a recriação, tornando-se necessário repensar a pedagogia, sobretudo as manifestações práticas da pedagogia transmissiva e o modo como continua a ser propagada, quer pelo professorado quer pela Administração Educativa, no quadro de uma sociedade burocratizada e burocratizante. O estudo pretendeu saber em que medida os Programas Nacionais de Formação Contínua promovem a colaboração entre professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a prática de um ensino integrado. Optando por uma metodologia de carácter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no Estudo de Caso, realizámos entrevistas semi-estruturadas, focalizando o nosso interesse nos professores e na sua relação com a profissão e com a formação. Interessou-nos esta conexão pela possível singularidade e semelhança que pudesse existir nas histórias contadas pelos protagonistas, nomeadamente 6 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ICEB), 1 formadora do Programa de Formação Contínua em Matemática, 1 formador do Programa Nacional do Ensino do Português, 1 formadora do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo e os 3 coordenadores institucionais. Estes Programas foram pensados e estruturalmente formatados pelos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, atualmente fundidos no Ministério da Educação e Ciência, para melhorar as condições de ensino e aprendizagem ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ICEB) e valorizar as competências dos professores. No processo de análise emergiram aspetos que consideramos relevantes e nos ajudaram a perceber o pensamento e a *praxis* dos docentes colaboradores. Os resultados emergentes do discurso dos colaboradores entrevistados apontam para uma parca formação (inicial e contínua) relativamente à prática de um ensino integrado e participado, salientando que a compartimentação disciplinar é factor constrangedor. Apesar da retórica da necessidade de redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na auto-reflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, o trabalho de cooperação incide sobretudo na partilha a dois. A análise dos discursos também atesta a hipótese das práticas pedagógicas tenderem mais para uma pedagogia transmissiva do que para uma pedagogia da participação.

1.1. A formação de professores em Portugal: alguns apontamentos

A certificação para a docência, em Portugal, é da responsabilidade das instituições de

formação (universidades e institutos politécnicos). Contudo, sabe-se que o exercício da docência exige uma “formação profissional longa e certificada que legitima o monopólio do exercício profissional e autoriza uma relativa autonomia do seu desempenho” (ESTRELA, 2001, p.120). Assim, relativamente à formação contínua tem havido uma preocupação da parte do Governo na certificação desta formação, determinando que a formação contínua se destina a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade”, e deve “ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 15.º, pontos 1 e 2). Para que a aprendizagem profissional fosse aprofundada e refletida instituiu-se a formação contínua em áreas cuja prioridade é politicamente determinada (HARGREAVES e FINK, 2007). No caso português, nos primeiros anos do século XXI, considerou-se como prioritário “a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências em todo o ensino básico” e a “valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.13). Estas áreas prioritárias estão na base de Programas de Formação Contínua que visam a formação de professores do 1.º Ciclo em Matemática, Língua Portuguesa, Ensino Experimental e TIC. Na formação contínua é questionado o seu formato escolar assente no “primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender”, a que se contrapõe uma lógica de trabalho de projeto, onde faça sentido a articulação entre a formação e a ação, a partir do “conceito ecológico de mudança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001, p. 15), bem como uma formação articulada com as situações de trabalho e o quotidiano profissional. Sugere-se que os professores aproveitem as possibilidades que o sistema lhes faculte, deixando de reagir defensivamente e acomodarem as oportunidades nos padrões essencialmente isolacionistas das suas culturas profissionais (LIMA, 2002, p.181). Nesta perspectiva, a tarefa principal da escola, se quiser optar por uma educação para o desenvolvimento, será “conseguir que a cooperação e a participação sejam lugares comuns no trabalho diário e com um valor superior ao que atualmente lhe é dado socialmente” (YUS, 2002, p.150). Isso, supõe, para Yus (2002), retomar as incrivelmente atuais ideias de pensadores do século XX, nomeadamente de Dewey e de Freinet.

1.2. Mudanças culturais no trabalho docente: a participação enquanto aprendizagem

Pensar no desenvolvimento de uma cultura de participação exige pensá-la como um

“processo endógeno que tenha em conta a especificidade de cada escola e o grau de ‘maturidade democrática’ dos seus membros”. Ou seja, a cultura de participação “não se ordena, mas aprende-se” (BARROSO, 1995, p.43). Contudo, o enraizamento da cultura profissional e do modo de ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse é um processo que se formou desde que se pensou a organização da escola pública. De facto, “embora isolados nas suas turmas os docentes realizam uma tarefa colectiva: formar uma grande massa de alunos ao longo de um grande período de tempo segundo standards gerais e programas comuns” (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, s/d, p.41). A cultura da homogeneidade, cujos princípios escolares se baseavam nas mesmas normas, espaços, tempos, alunos, saberes e respectivos processos de inculcação, sobreviveu desde a génese da organização pedagógica da escola pública, continuando, atualmente, a sua estrutura organizativa, a elucidar essa mesma cultura escolar. Barroso sugere que a solução para o problema da homogeneização escolar terá de passar por uma “alteração radical das estruturas” (BARROSO, 1998, p.19). Contudo, esta alteração, não pode ser concretizada do topo para as bases, mas deve ser “construída nas escolas pelos próprios professores e alunos”. À Administração central compete a criação, do ponto de vista formal e legal, de “mecanismos que incentivem e promovam essas mudanças” (BARROSO, 1998, p.19). Barroso (1998) anota ainda a questão da formação, atribuindo-lhe o lugar central para a desconstrução das práticas do professorado e para o reconhecimento do peso de determinadas estruturas no desenvolvimento da sua ação pedagógica.

1.3. Docência integrada: a luta contra as normas impostas pelo *território único*

A mudança escolar pressupõe não uma alteração nas questões de forma, nomeadamente nos métodos de ensino, na predeterminação dos resultados, na fixação dos conteúdos básicos e nas estruturas organizacionais, mas sim “na relação do que se ensina, de uma forma integrada, com a vida real dos alunos, de modo que o meio se torne num conteúdo curricular” (PACHECO, 2000a, p.16). Neste sentido, repensar *o* e *sobre* o currículo ajudará a compreender a vivência das crianças perante um currículo incoerente, que as coloca perante uma acumulação de conteúdos e experiências dispersas, desligadas e pouco, ou nada, integradas. A docência, ou o exercício dela, realizada numa multiplicidade de contextos físicos e curriculares pressupõe uma prática pedagógica da relação com o outro, seja ele criança ou adulto. Nesta interação em multiplicidade, tomar decisões sobre modos de fazer pedagogia pode tornar-se uma luta constante contra as contradições das normas impostas pelo *território único*. Como consequência, geram-se resistências “devido não

só às rotinas escolares, mas também aos castelos ou muralhas que os intervenientes constroem de uma forma subtil” (PACHECO, 2000a, p.8). E, ainda, porque a administração central obstaculiza o desenvolvimento do currículo, ao assumir um papel regulador no seu discurso legislativo e, na prática, ao prescrever critérios formais ou informais. Percebe-se, neste sentido, que a realidade da docência é uma prática que gera linguagens contraditórias, porque está sujeita a muitas forças de influência externas e internas. Na realidade, a escola atual, encontra-se pedagogicamente “enclausurada nas fronteiras da modernidade”, socialmente “continua prisioneira de falsas concepções democratizantes” e está politicamente “fechada em perspectivas centralistas” (NÓVOA, 2005, p.15). Neste sentido, não é fácil implementar a integração curricular, porquanto, por um lado, temos um “modelo preponderantemente centralista na definição das competências curriculares e uniforme na regulação do currículo nacional” e, por outro, “a cultura curricular existente baseia-se no individualismo do professor, na fragmentação dos conteúdos, na estratégia de sobrevivência do aluno e na pressão dos encarregados de educação com vista ao sucesso imediato” (PACHECO, 2000a, p.11). Assim se percebe que a estrutura educativa portuguesa não tenha consolidado uma gramática pedagógica sustentada em projetos curriculares, uma vez que o que tem dominado são os planos de aprendizagem “traçados pela administração central para cada uma das disciplinas” (PACHECO, 2000b, p.21). Torna-se, por tal, difícil desenvolver uma visão holística, uma vez que esta não é possível num “sistema educacional fragmentado, em que os tempos, os espaços e os facilitadores não comunicam” e estão centrados *grosso modo* na “excelência da matéria”, porquanto o “holismo exige ver as conexões entre as partes, dando lugar a novas realidades impossíveis de serem observadas” a partir de ópticas individuais (YUS, 2002, p.173). Na verdade, quando se considera o conhecimento, única e exclusivamente, como um “conjunto de pedaços de informação e de técnicas organizadas por matérias ou disciplinas do conhecimento separadas”, o uso que dele se faz e o seu poder confinam-se às respectivas fronteiras das áreas curriculares e, desta forma, o conhecimento fica diminuído (BEANE, 2002, p.19). A apreensão do conhecimento, bem como a resolução de um problema, ou conflito, ficam reduzidos “àquilo que é conhecido e julgado problemático no seio de uma matéria ou disciplina particular” (BEANE, 2002, p.19). Beane (2002) realça a limitação deste modo de usar o conhecimento em situações reais:

Imagine-se, por agora, que somos confrontados com um problema ou uma situação intrigante nas nossas vidas. Como abordamos a situação? Paramos e perguntamos a nós próprios se essa situação se relaciona com a linguagem, a música, a matemática, a história ou a arte? Não penso assim. Pelo contrário, lidamos com a situação ou com o problema usando o tipo de conhecimento apropriado ou pertinente, independentemente da área

temática a que o problema diz respeito. E se o problema ou a situação forem suficientemente significativos para nós, ficamos dispostos e ansiosos a procurar os conhecimentos necessários que ainda não possuímos (BEANE, 2002, p.18).

Compreende-se nestas palavras a forma como o conhecimento é usado. Para a resolução de uma situação problemática não fazemos uso do conhecimento em compartimentos diferenciados, tal como é rotulado na escola, mas sim como ele se integra nas situações reais (BEANE, 2000, 2002; PACHECO, 2000a, 2000b). Sabe-se que o “isolamento e a fragmentação do conhecimento fazem parte das estruturas profundas da escolarização” e que, como se evidencia em “documentos, agendas e outros artefactos curriculares específicos” para os níveis de escolarização pós-primária, também a nível do ensino básico inicial se começa a desenhar uma estrutura interdisciplinar e que já oculta, muitas vezes, “um programa no qual a primeira hora é destinada à língua, a segunda à aritmética, a terceira a outra área e assim sucessivamente” (BEANE, 2002, p.18).

Em Portugal, com a entrada em vigor do Despacho n.º 19 575/2006, de 31 de Agosto, a integração curricular é mais difícil de sustentar, uma vez que neste documento são definidas as condições para que as vinte e cinco horas letivas de trabalho curricular semanal sejam orientadas para o reforço de saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Neste sentido, continua-se a decretar que existem determinadas áreas do conhecimento que devem ser destacadas e permanece-se numa “abordagem por disciplinas” que incluem “apenas o conhecimento que reflecte os interesses das elites académicas e da elevada cultura”. Esta divisão do conhecimento em disciplinas que se “concentra apenas em tópicos no seio das próprias matérias” impossibilita a entrada no currículo de outros tipos de questões e conhecimentos (BEANE, 2002, p.19). Surge, assim, a necessidade de um empreendimento comum para repensar o ensino, facto que implica o claro abandono das nossas “lealdades especializadas a peças particulares e reconsideremos com que finalidade e para quem é o currículo” (BEANE, 2000, p.40).

De realçar que as práticas curriculares suportadas pelo individualismo, por uma prática disciplinar e pelo cumprimento do programa, não se coadunam com a manutenção de estratégias de diversificação, uma vez que estas prescrevem tanto um “trabalho interdisciplinar como um reforço do trabalho colegial” (PACHECO, 2000a, p.14).

Tornar o currículo coerente possibilitará a integração de novas experiências educacionais, quer para a criança, quer para o professorado, isto porque oferecem aprendizagens partilhadas

inesquecíveis. A incoerência do currículo, por outro lado, oferece “pouco mais que um *self-service* de peças superficiais, abstractas, irrelevantes”, sendo rapidamente esquecido (BEANE, 2000, p.43). Fala-se então em projeto quando, a partir de uma concepção deliberada do currículo e de um processo de desenvolvimento processual e interativo do currículo, o professor gere, com a competência que lhe é imputada, e assume essa responsabilidade e legitimidade para “territorializar as propostas programáticas definidas pela administração central”, contribuindo para que a noção de projeto faça parte quer de uma “nova gramática escolar”, quer de um “discurso de descentralização identificado com o movimento do desenvolvimento curricular centrado na escola” (PACHECO, 2000a, p.22). Esta perspetiva considera a construção de um projeto como uma solução para resolver os problemas da centralidade e dos sucessivos desapontamentos causados pelas constantes reformas curriculares e não como uma tarefa administrativa e burocrática que só serve para dar continuidade ao currículo determinado por uma hierarquia de conhecimentos e, pior ainda, distribuídos conforme uma determinada dimensão académica de prestígio (PIRES, FERNANDES e FORMOSINHO, 1991), fruto de uma reprodução social ao serviço de uma ideologia de estado que dominou a educação e outros grupos sociais, permanecendo as disciplinas escolares como um arquétipo de separação e fragmentação do conhecimento (GOODSON, 1997). Assim se percebe que a estrutura educativa portuguesa não tenha por tradição uma gramática pedagógica sustentada em projetos curriculares, uma vez que o que tem dominado são os planos de aprendizagem “traçados pela administração central para cada uma das disciplinas” (PACHECO, 2000a, p.21).

2. Metodologia

No caso específico do nosso estudo, e dada a natureza dos objetivos e dos dados de que dispomos para a análise, optámos por enquadrá-lo numa abordagem qualitativa. Assim, o estudo foi orientado para a recolha de dados que se enquadrassem nesta abordagem, através da realização de entrevistas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a formadores e a coordenadores de Programas de Formação Contínua, desenvolvidos pelo Ministério da Educação nas áreas em que o XVII Governo Constitucional considerou como prioritárias, nomeadamente a Matemática, a Língua Portuguesa e o Ensino Experimental das Ciências, destinados a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro); Programa Nacional de Ensino do Português (Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro) e o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (Despacho n.º

2143/2007, de 9 de Fevereiro). No caso em estudo, o interesse focalizou-se em pessoas (professores) e na sua relação com a profissão e com a formação. Interessou-nos esta conexão pela possível singularidade e semelhança que possam existir nas histórias contadas pelos protagonistas do estudo, nomeadamente 6 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico (com uma colocação administrativa), mais 3 professores(as)-formadores(as) e 3 coordenadores(as) institucionais dos três Programas de Formação Contínua. O foco de interesse destes Programas reside no facto de serem Programas de Formação Contínua em contexto de trabalho e de terem sido concebidos para contribuir para a mudança das práticas pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por um lado, a frequência dos Programas de Formação Contínua não foi de carácter obrigatório, contudo os professores obtinham créditos que lhes possibilitavam a progressão na carreira, mas por outro, essa frequência remete-nos para uma paradoxal “vontade obrigada” ou “obrigatoriedade voluntária”, se atendermos à alínea a) do ponto 2 do Despacho n.º 546/2007: “a formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento” (sublinhado nosso). O estudo visou, entre outros objetivos, compreender como os professores concebem a docência integrada na sua dimensão curricular, quais contributos da formação para a mudança das práticas e para a (re)criação de uma cultura de colaboração e como, num programa de formação de carácter disciplinar, formadores e formandos interpretam as práticas de gestão do currículo.

Constituído o *corpus* das entrevistas optamos por realizar uma análise de conteúdo independente, em função das especificidades próprias dos colaboradores, isto porque, por um lado, interessava-nos perceber as conceções de quem forma (formadores e coordenadores) e, por outro, as de quem se forma (professores).

3. Resultados

A temática e a questão inicial do estudo exigiram um quadro conceptual sobre os processos de formação de profissionais que recuperasse a herança das suas práticas pedagógicas à luz do que foram acumulando e (re)elaborando no decorrer da experiência profissional seja perante processos de mudanças instituídas, seja perante inovações instituintes. Procurar compreender a natureza de um ensino integrado exigiu uma identificação dos seus elementos constitutivos, das suas características... e da base da sua racionalidade. A prática de um ensino integrado, em primeira instância, é deixar a compartimentalização curricular de parte e, simultaneamente, os professores

desprenderem-se das suas rotinas burocratizadas e de um investimento dirigido, única e exclusivamente, para tempos e espaços idênticos, no cumprimento de um horário e um programa através de um simples manual escolar. Entretanto, o mundo reescreve-se através de uma globalização agressiva e os professores ainda não encontraram formas de se adaptarem. A cultura do individualismo, do isolamento e do privatismo resiste (e persiste em resistir) devido à consolidação sócio-histórica do ensino dito tradicional.

3.1. Os professores e o currículo

Na perspetiva de quem forma, o professor entende o currículo como um conjunto de objetivos e conteúdos, previamente explicitados e prontos a serem aplicados, cumprindo o programa com base no manual escolar. No discurso dos Coordenadores e Formadores ressoa uma visão dos professores como meros consumidores e aplicadores do que é prescrito pelos especialistas do currículo, a nível central. As professoras, por outro lado, perspetivam mais as suas práticas numa óptica de valorização da participação activa da criança. Existe ainda quem, numa perspetiva de escola democrática, se identifique com trabalho em equipa e com trabalho de projeto. É este tipo de escola que algumas das Professoras entrevistadas invocam, acentuando que as práticas se sustentam nas oportunidades que se colocam à criança para que esta possa construir e desconstruir conceitos através da concretização.

3.2. Participação das crianças e ensino do professor

Todas as Professoras se outorgam o direito à participação, à sua e à das crianças. Contudo, em alguns casos, o relato de prática desvia-se do discurso, como nestas unidades de registo que dizem respeito à mesma pessoa: “quando planifico preocupo-me em arranjar o material necessário como livros que se adaptem à matéria ou fazer as fichas adaptadas aos meus alunos” *versus* “gosto de a [à criança] questionar com frequência, de negociar com ela porque através do negócio saem coisas interessantíssimas. Procuro partir do seu quotidiano, do seu conhecido, para o desconhecido”. Subsiste, claramente, um discurso instável que varia entre a transmissividade e algum grau de participação mais activa da criança. Contudo, percebe-se que, por vezes, o que dizem fazer, num contexto profissional onde prevalece uma cultura individualista em termos de estratégias em sala de aula e fora dela, é condicionado por perspetivas e orientações dos colegas que influenciam os seus valores e crenças e condicionam formas de se assumirem perante si e

perante os outros (HARGREAVES, 2001), como transmissivos, ligados a uma forte cultura pedagógica tradicional. Existem fatores externos e internos que influenciam a construção da identidade profissional e, conseqüentemente, uma cultura de ensino mais colaborativa.

3.3. Um tempo escolar fragmentado

As professoras entrevistadas percebem que as práticas curriculares baseadas no individualismo, no saber disciplinar e no cumprimento do programa não são consentâneas com a prática de um ensino integrado. Contudo, prevalecem as “regras” mandatadas que convém cumprir, nomeadamente a compartimentação horária que separa os saberes e estrutura-os por disciplinas, consolida a “cultura do horário” (FORMOSINHO e MACHADO, 2009) e enfatiza o cumprimento do programa. Algumas professoras consideram a compartimentação do tempo escolar como mais um entrave à prática de um ensino integrado. Porém, quando se trata de analisar as bases teóricas desta prática percebemos que não se trata de uma questão temporal, tal como é percebida pelos sujeitos deste estudo, mas sim de uma questão de organização que se dá ao tempo disponível. Sobre esta questão uma Professora entrevistada refere que a prática da integração curricular não pode estar condicionada pelo tempo, pois dever-se-á permitir a exploração de conteúdos sem compartimentar e sem criar fronteiras entre as diferentes áreas curriculares. Esta imagem sobre a integração curricular não é partilhada pelos outros colaboradores entrevistados, uma vez que todos a entendem como análoga à interdisciplinaridade. Neste sentido, o professor deve ser construtor do currículo e não mero executor de um documento devidamente formatado, padronizado e pronto-a-vestir (FORMOSINHO, 1987, 2007) por todos, de igual forma, como se de um só se tratasse (BARROSO, 1998, 2005) e guiado pelos interesses especializados dos adultos e não da criança (BEANE, 2000, 2002).

3.4. Programa, manual e transmissão de conteúdos

Os colaboradores entrevistados defendem um projeto de desenvolvimento curricular integrado apoiado no movimento pela interdisciplinaridade, uma vez que a relação que dizem manter com as áreas disciplinares não se traduz na mera abordagem de conteúdos isolados, mas baseia-se num princípio organizador que encontra um ponto comum entre as várias disciplinas. Na perspetiva dos responsáveis pelos Programas de Formação Contínua, existe da parte dos professores uma fixação pelos manuais escolares e pelo cumprimento do programa e estes dois

fatores tornam-se um entrave à prática de um ensino integrado. Algumas professoras entrevistadas corroboram esta asserção, embora protegendo a sua identidade profissional, quando desnudam a prática profissional do *outro*, utilizando expressões que o transformam num *scapegoat*: “os colegas com quem trabalhamos”; “ao falar de programa referem-se aos manuais escolares”; “constatei que ninguém desenvolvia actividades para além do manual escolar”; “o trabalho da professora (...) consistia em seguir escrupulosamente o manual escolar porque assim os conteúdos eram todos abordados (...), as planificações eram elaboradas de acordo com o manual”; “muitos colegas (...) seguem à risca o manual escolar”. Pessoalmente, sem colocar a nu o trabalho do *outro*, há quem se posicione face à questão dos manuais escolares referindo as liberdades e os aprisionamentos que são possíveis vivenciar com a sua utilização. Há os que não são apologistas da utilização deste recurso, sobretudo aqueles que pensam que não estão adaptados ao que se pretende atualmente com o ensino e que, para além de serem elementos disciplinadores, quer em termos das disciplinas quer na forma como se apresentam os conteúdos, também se constituem em modelos a seguir por muitos docentes. Mas também há quem defenda (mesmo que de forma “camuflada”) os manuais escolares, por exemplo quando referem que, embora não gostem de seguir modelos, sentem-se condicionados pela “obrigação” de usar o manual escolar.

3.5. A colaboração sob suspeita

Tendo em conta que *consonância* (do latim *consonare*, que significa soar junto) é uma harmonia ou algo considerado estável, percebemos que no ensino existem muitas vozes que falam diferentes linguagens. A consonância relativamente às práticas verifica-se em grupos restritos de professores, unidos de certa forma por determinadas lógicas afinitárias que assentam em dinâmicas pedagógicas mas que não deixam de ser influenciadas por jogos de poder que se instalam sempre entre os grupos minoritários e os majoritários (FORMOSINHO, 2005). Nos casos relatados pelas professoras deste estudo a diversidade de actuação existe, mas é efectuada com algumas reservas. A partilha de experiências pedagógicas realiza-se em trabalho de par e os trabalhos que resultam dessas experiências, quando divulgados, acabam por ser motivo de apropriação pelos outros e, como relata Formosinho (2005), também não são bem aceites pela corrente uniformizadora. Uma professora menciona que as práticas que implementa resultam muito das “longas reflexões com profissionais que gostam muito daquilo que fazem e que entendem o ensino de uma forma integrada”, contudo, declara que a sua ingenuidade fê-la acreditar que a colaboração com outros

colegas e com outras turmas fosse bem aceite pelos outros professores, numa perspetiva de escola como espaço democrático e de partilha.

3.6. A formação e a pedagogia da participação

Os argumentos evocados para a defesa da transmissividade e/ou da participação não são muito dissonantes. Percebe-se que a transmissão está sacralizada como uma ideologia, que foi construída ao longo dos anos e que também se transformou numa forma mais fácil de organizar e de gerir o processo de ensino (FORMOSINHO e MACHADO, 2007a, 2007b; BARROSO, 1995, 1998, 2001). Todos os colaboradores convergem na consideração de que *o que se ensina e como se ensina* são questões fulcrais em todo o processo de desenvolvimento curricular, podendo estas formas conduzir a um ensino mais transmissivo ou mais participado, e de que a opção por uma ou outra *gramática* pedagógica tem também alguns impactos na prática de um ensino integrado. A visão dos colaboradores Coordenadores e Formadores sobre as práticas dos professores, é a de que estes se baseiam muito em situações expositivas, em detrimento da mobilização de práticas participadas. Consideram que o ensino é feito por receção, o que significa que o que a criança faz é assimilar o que lhe é transmitido e não aquilo que é construído-em-participação. Esta perspetiva contraria a visão pedagógica socioconstrutivista e todos os pressupostos da escola ativa atualmente assumidos por vários movimentos pedagógicos. A tendência do sistema educativo português é conceder a máxima amplitude ao ensino tradicional, quer na forma como se organiza centralmente quer através do que estipula em termos do currículo que se mantém uniformizador. A formação contínua dos professores, embora não se possa fazer uma avaliação tão linear, foi considerada pelos entrevistados como uma formação do tipo “consumista”, mobilizada pelo “interesse de momento”, mas sem produzir qualquer tipo de alteração nas “rotinas” dos professores, continuando os resultados a “sacralizar” a pedagogia da transmissão.

3.7. Retórica da interdisciplinaridade e práticas (mais ou menos) disciplinares

Na perspetiva das Professoras (e formandas) entrevistadas não houve muito a perceção de que os formadores que implementaram os Programas centrais de Formação fizessem muita referência à prática de um ensino integrado, uma vez que o que lhes era apresentado limitava-se à apresentação de um referencial teórico-prático de “boas” práticas, mas no interior de cada disciplina. Apesar das diferenças existentes entre as conceções das seis Professoras entrevistadas

relativamente às vivências ao longo da formação contínua, há alguns fatores comuns a todas, quando relatam as suas experiências ao longo do processo de estágio, pelo qual passaram na formação inicial. Nesta fase do seu processo de formação, enquanto candidatas a futuras professoras, todas ouviram falar de interdisciplinaridade, sendo entendida como um tema aglutinador, pois, a partir de um tema, todas as áreas curriculares eram trabalhadas. Contudo, apesar de se falar muito em interdisciplinaridade, a formação inicial, realizada nos anos 80 do século XX, pouco ou nada mostrou sobre as possíveis formas de ser trabalhada, persistindo a compartimentação do saber. A formação inicial e todo o percurso de vida percorrido enquanto alunas ajudaram-nas a distinguir entre o que é compreender o conhecimento parcelarmente, mosaico a mosaico, ou de uma forma holística, a composição completa de um painel de mosaicos.

4. Conclusão

Retemos, da análise realizada, que as professoras construíram o significado de integração nos cursos de formação inicial que frequentaram e na formação ao longo da vida. Perceberam a diferença entre o conhecimento compartimentado e holístico através de modelos expositivos que eram administrados em disciplinas dos vários departamentos. Relatam as professoras que ao longo da formação que receberam não verificaram mudanças significativas no que diz respeito à aplicação prática do ensino integrado. A formação realizada traduziu-se, no dizer destas profissionais de ensino, num investimento pessoal e na partilha de ideias com outros profissionais de ensino, na implementação de novas práticas pedagógicas e na reflexão. Afirmam, ainda, que a formação contínua se revelou importante para se actualizarem e assumirem a integração curricular. No entanto, há quem considere que muitos formadores baseavam a sua acção na transmissão de informação. O interesse revelado em frequentar acções de formação situa-se essencialmente na procura de soluções para as dificuldades encontradas em contexto sala de aula e para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Reconhecem que o desenvolvimento de projectos propicia a integração curricular e o desenvolvimento de competências transversais.

Nos discursos encontramos opiniões discordantes em relação às áreas potenciadoras de um ensino integrado. Há quem considere que é a área da expressão artística, mas também existe quem a coloque em segundo plano, salientando as áreas de Matemática e Língua Portuguesa, como as mais importantes e que lhes permite concretizar a integração curricular. Reconhecem o professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico como um professor generalista detentor de todas as condições necessárias

para desenvolver o ensino integrado, mas apontam fatores inibidores para o seu desenvolvimento: o horário por disciplinas; a intercalação das áreas curriculares com as extracurriculares; a falta de formação nessa área; e ainda o cumprimento do estabelecido no projecto educativo. Referem como vantagens da implementação do ensino integrado: a valorização das experiências de vida dos alunos; a negociação; o questionamento; o dar voz às crianças; o diálogo; o debate e o trabalho de grupo. Um privilegia a disposição física em função do trabalho pedagógico e outras em função da pedagogia transmissiva. Percebemos, assim, que entre os ideais pedagógicos que se enunciam e professam e os gestos profissionais quotidianos existe um grande desvio e o que os sujeitos colaboradores afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar todas as lógicas que as subentendem. Por outras palavras, se o objectivo foi compreender as práticas pedagógicas dos professores numa perspectiva integrada e participada, importou delimitar o modo como os atores se organizam objetiva e subjetivamente na prática quotidiana e como valorizam a sua ação, importando ainda considerar a formação que realizaram e os seus efeitos na sua ação. O estudo realizado mostra, assim, uma tensão na docência entre discursos e intenções de interdisciplinaridade, integração e globalização e práticas fragmentadas e ancoradas nos saberes disciplinares, que ora promovem a descoberta e a participação ora recorrem à pedagogia transmissiva e promovem a passividade e a conformidade.

5. Referências

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Cadernos de organização e gestão escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos**. Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

_____. O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito. In: AMBRÓSIO, T., TERRÉN, E., HAMELINE, D., BARROSO, J., **O século da escola – Entre a utopia e a burocracia** (pp.63-94). Porto: Edições Asa, 2001.

BEANE, J. A. O que é um currículo coerente?. In: PACHECO, J. A. (org.), **Políticas de integração curricular** (pp.39-58). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2000.

BEANE, J. A. **Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática.** Coleção Temas Actuais. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

ESTRELA, M. T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: TEIXEIRA, M. (org.), **Ser professor no limiar do séc. XXI** (pp.113-141). Braga: ISET, 2001.

FORMOSINHO, J. O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In: VÁRIOS, **O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação** (p. 41-50). Braga: Universidade do Minho, 1987.

_____. A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J., FERREIRA, F. I. (orgs.), **Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação** (pp.307-319). Porto: Edições Asa, 2005.

_____. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FORMOSINHO, J., MACHADO, J. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T., PINAZZA, M. (orgs.), **Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro** (pp.293-328). Porto Alegre: Artmed, 2007a.

_____. Questões e razões. Autonomia e avaliação de escolas. In: **Revista NOESIS** - n.º 70 Julho/Setembro, 2007b, p. 26-29.

_____. **Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola.** Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora, 2009.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Alfragide: Editora McGraw-Hill, 2001.

HARGREAVES, A., FINK, D. **Liderança sustentável.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 29. Porto: Porto Editora, 2007.

LIMA, J. Á. **As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 15. Porto: Porto Editora, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação e formação em Portugal.** Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

NÓVOA, A. **Evidentemente. Histórias da educação.** Porto: Edições Asa, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. **Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância.** Braga: Livraria Minho, 2001.

PACHECO, J. A. Territorializar o currículo através de projectos integrados. In: PACHECO J. A. (org.), **Políticas de integração curricular.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas (pp.7-38). Porto: Porto Editora, 2000a.

_____. Flexibilização curricular: algumas interrogações. In: PACHECO J. A. (org.), **Políticas de integração curricular.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas (pp.127-146). Porto: Porto Editora, 2000b.

PIRES, L. E., FERNANDES, S. A., FORMOSINHO, J. **A construção social da educação escolar.** Porto: Edições ASA, 1991.

PORTUGAL, **Decreto-lei n.º 15/2007**, de 19 de Janeiro — Altera o Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores.

PORTUGAL, **Despacho n.º 19 575/2006**, de 31 de Agosto, *Diário da República, II Série – N.º 185 – 25 de Setembro* — Gestão curricular - 1º Ciclo. São definidas as condições para que as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço de saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

PORTUGAL, **Despacho n.º 546/2007**, *Diário da República, II Série – N.º 8 – 11 de Janeiro de 2007* — Programa Nacional de Ensino do Português.

PORTUGAL, **Despacho n.º 2143/2007**, *Diário da República, II Série – N.º 29 – 9 de Fevereiro de 2007* — Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo.

PORTUGAL, **Despacho conjunto n.º 812/2005**, de 24 de Outubro, *Diário da República – II Série N.º 204* — Programa de Formação Contínua em Matemática.

TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C. (dirs.). **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: RÉ S – Editora, s/d.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.