

A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares

The curriculum articulation as a guide for curriculum projects

Carlinda Leite
carlinda@fpce.up.pt

Resumo: O artigo discute a importância atribuída à articulação curricular no que se refere à aprendizagem. Para isso, responde às seguintes perguntas: Que sentidos atribui à articulação curricular o conhecimento produzido nas Ciências da Educação? Como pode ser delineada e concretizada a articulação curricular nos projetos curriculares? Considera como ponto de partida o argumento de que a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando se torna significativa, isto é, quando permite que os alunos atribuam significado às situações com que convivem e quando existe uma relação entre o conhecimento "novo" (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que já possuíam. Neste sentido, o artigo mostra que promover a articulação curricular é importante, pois favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos. A discussão realizada conduz à conclusão de que os projetos curriculares devem ter como ponto de partida o que é próximo e familiar aos alunos a quem se destinam e seguir um conjunto de procedimentos democraticamente contratualizados em contratos didáticos.

Palavras-chave: articulação curricular, projetos curriculares, aprendizagem.

Abstract: Knowledge about learning shows that learning is more likely to occur when it becomes significant. This happens when students are allowed to assign significance to the situations they are experiencing and when there is a relation between the "new" knowledge (the knowledge to be acquired) and the knowledge they already have. Thus, it is important to promote curricular articulation since it encourages significant learning, both because of a better access to cognitive knowledge and because of the relation between that knowledge and social issues the students are familiar with. These are the aspects focused on in this text, which discusses primarily the importance of curricular articulation. For this purpose, it follows a sequence that answers these questions: What meanings does the knowledge produced in the Sciences of Education attribute to curricular articulation? How can one frame and substantiate the curricular articulation in curricular projects? The article claims that curricular projects should take as their starting point that which students are acquainted with and then adopt a set of procedures that are democratically established in pedagogical contracts.

Key words: curriculum articulation, curriculum projects, learning.

Que sentidos atribui à articulação curricular o conhecimento produzido nas Ciências da Educação?

Vários têm sido os contributos do conhecimento produzido e divulgado no campo das Ciências da Educação sobre a importância de procedimentos de articulação curricular. Entre eles, é de realçar os que elegem como argumentos questões focadas na relação entre conteúdos disciplinares e os que o fazem focando questões culturais. Neste último caso incluem-se trabalhos que consideram que o currículo deve ter em conta o meio em que se insere a escola e a relação entre a cultura escolar e as culturas de origem dos alunos a quem esse currículo se destina. Os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, querendo com isto significar:

- no caso da multidisciplinaridade, pressupõe-se uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si;
- no caso da interdisciplinaridade, ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base);

- no caso da transdisciplinaridade, deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.

A Figura 1 traduz esta relação entre disciplinas.

Por outro lado, esta relação entre conteúdos disciplinares pode ocorrer intradisciplinarmente (dentro da mesma área do saber, numa perspectiva de interligação que permita um encadeamento em espiral de aprofundamento e de complexidade crescente dos conteúdos disciplinares) ou interdisciplinarmente (numa inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas). Para este último sentido de articulação apontou também George Gusdorf, na década de 70 (Gusdorf, 1977), quando sustentou a importância de se trabalhar na lógica de relações entre as disciplinas. afirmou na altura que quanto mais as disciplinas se desenvolvem, mais perdem o contacto com a realidade humana, o que justifica a necessidade de se encontrar outras formas de aceder ao conhecimento. Veiculando uma visão humanista que apontava para a formação do “homem integral”, através de uma “pedagogia da totalidade”, este autor foi buscar as suas raízes do conhecimento integrado à Grécia antiga, na base da qual contestou a hiperespecialização por se afastar da formação simultânea de um homem culto, sábio, filósofo e artista (Gusdorf, 1977, p. 627).

O conhecimento produzido sobre a aprendizagem tem-nos também dito que esta tem mais probabilidades de ocorrer quando se torna

significativa, isto é, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos, ou seja, quando existem condições para ocorrer um “conflito sociocognitivo” (Piaget, 1977; Sisto, 1997) que nos faça estabelecer interações com o que nos é próximo e familiar. Nesta perspectiva, considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário.

Em síntese, a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justificar-se-iam, segundo as ideias até aqui sistematizadas, por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas. No entanto, de um modo geral, os currículos escolares continuam a privilegiar uma organização fundada nas disciplinas apoiada numa docência também ela fortemente disciplinar. E é tendo por referência esta situação que Alice Casimiro Lopes, em artigo que reflete razões por que somos tão disciplinares e por que nos organizamos disciplinarmente, afirma que “isso acontece porque não está em foco o sentido epistemológico de disciplina”, entendida como “conjuntos de saberes, bem como métodos e dispositivos de pensamento comuns capazes de produzir e reproduzir esses saberes”, mas sim “as disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades” e que “reúnem sujeitos em determinados

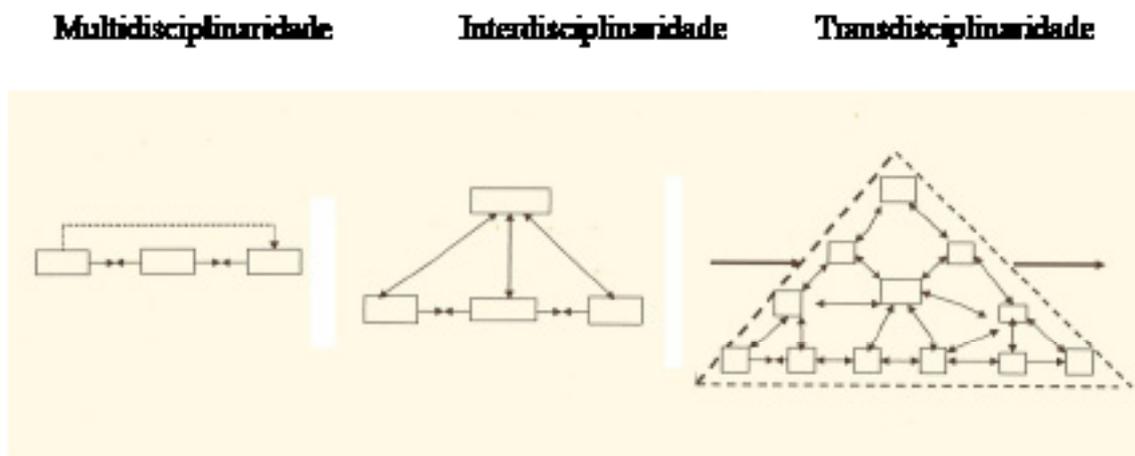


Figura 1. Relação entre disciplinas.
Figure 1. Relationship between disciplines.

territórios” (Lopes, 2008, p. 207). Na verdade, este tem sido um aspeto que tem justificado a organização de muitos dos sistemas escolares atuais, sendo-lhe atribuídas razões que passam pela facilidade organizativa e de relação direta entre a formação inicial dos professores e a dos alunos a formar.

Também Goodson, em entrevista à *Revista em Educação*, afirma que a análise do histórico de uma série de disciplinas no currículo escolar mostrou que “havia uma política governando as disciplinas” não sendo, portanto, possível entender o currículo sem ser no quadro de um processo político e social, isto é, de um “conhecimento politicamente estruturado” (Goodson, 2007, p. 121). E, nesta linha, estudou as raízes epistemológicas dessas disciplinas para as compreender.

Reconhecendo que a estruturação de um currículo em torno de disciplinas facilita a organização escolar, e que esta é a tradição de muitos dos sistemas educativos, várias têm sido, no entanto, as vozes que reclamam a necessidade de se romper com o acantonamento das disciplinas na lógica da multidisciplinidade. Santos (2004), a propósito das alte-

rações que têm ocorrido na relação das instituições universitárias com a sociedade, lembra a necessidade de se passar da produção do conhecimento convencional que lhe era reconhecido para a produção de um “conhecimento pluriuniversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo” (Santos, 2004, p. 63). Ou seja, e transpondo a sua ideia para o que está em foco neste texto, aponta para a importância de se recorrer a processos de construção do conhecimento que envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas de saber, conhecimentos esses que ganham novos sentidos quando se envolvem na leitura e na interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação.

Ora, é tendo também por referência esta perspectiva que cada vez mais tem sido reconhecida a importância de equipas multidisciplinares que, com a especificidade de cada um dos seus membros, favorecem leituras e interpretações mais rigorosas das situações do que se elas ocorrerem baseadas apenas em conhecimentos monodisciplinares. A meu ver, é esta condição que justifica um trabalho de equipa entre professores de diferentes disciplinas na construção e desenvolvimento de projetos curri-

culares. Acredita-se que o cruzamento de saberes e de opiniões diversas, enquanto característica de um grupo, pode contribuir para superar leituras frágeis e superficiais das situações.

Aliada a esta justificação, tem sido reconhecida a influência da componente social na aprendizagem, quer pelo tipo de interação que é proporcionada (interação entre sujeitos), quer pelo reconhecimento e importância atribuídos às culturas de origem de cada um dos alunos que constituem a população escolar. Neste entendimento, não se justifica o desenvolvimento de um currículo que não tenha em conta a diversidade de experiências de situações vividas pelos alunos a quem se quer ensinar e a quem se deseja oferecer condições para aprender. Dito por outras palavras, e convocando Doll (2002), é necessário que o currículo, numa perspectiva pós-moderna, se organize de modo a tornar-se mais rigoroso porque tem em conta os alunos concretos e estabelece relações com as situações reais recorrendo a procedimentos reflexivos que o fazem mais rico.

O reconhecimento da importância de projetos que promovam articulações com o local é também

realçado pelos educadores que, elegendo como objetivo a configuração e a vivência de um currículo que positivamente responda à multiculturalidade, propõem processos que ultrapassem os limites estruturais dos espaços físicos da instituição escolar e permitam a construção de um conhecimento contextualizado. Nesta orientação, a articulação é concebida como o estabelecimento de relações entre a cultura escolar e as culturas de origem dos alunos e como meio indutor de processos de construção do conhecimento que envolvem diferentes pontos de vista que, ao inter-agirem, proporcionam releituras e reinterpretções do mesmo fenómeno ou situação (Stoer e Cortesão, 1999; Leite, 2002). Doll (2002), a este propósito, propõe o recurso a projetos pedagógicos contra-hegemônicos que estimulem uma atitude crítica e criativa do conhecimento e criem condições para refletir os entraves da estrutura curricular, desafiando os limites dos ambientes escolares existentes.

Também Apple e Beane (2000), na linha dos que atribuem um sentido social ao saber e na defesa de currículos democráticos, apontam no sentido de uma articulação na lógica de um currículo integrado, isto é, de um currículo em que os vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central, a um problema ou a uma situação que se pretende compreender, deixando de ter significado por si sós. Neste caso, trata-se de uma conceção que perspetiva como ponto de entrada para a organização curricular não as disciplinas, mas, sim, as situações reais inerentes a um problema a resolver ou uma situação na qual se pretende intervir.

Devo esclarecer que as ideias que aqui estou a sustentar não significam, de modo algum, ignorar a importância de saberes disciplinares. Tal como afirma Beane (2000, p. 51), a conceção de currículo que

se orienta por esta intenção não significa “abandonar os conteúdos valorizados, mas sim questionar a forma como estes poderiam ser reposicionados nos contextos dos temas”. Por isso, e como em outro lugar afirmámos (Leite *et al.*, 2002, p. 28), o que é importante é prever e concretizar momentos de articulação curricular que dê sentido e utilidade social ao que se aprende. E é este procedimento que torna as escolas democráticas (Apple e Beane, 2000).

Em síntese, o que pretendo aqui realçar é a importância de procedimentos curriculares que permitam apreender a complexidade das situações em análise, aspeto que é facilitado quando interagem contributos de diferentes áreas do saber e que traduzem diferentes leituras. Ou seja, e como tenho afirmado (Leite, 2006, p. 278), a interdisciplinaridade, tal como outros modelos de articulação curricular, “tem como ponto de partida as disciplinas mas como intenção levar ao reconhecimento dos limites de cada uma delas e, portanto, favorecer situações que recorrem ao contributo das que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos”. De certo modo, esta é também a posição de Zabala (1998, p. 144-161) quando se refere aos *métodos globalizadores* que, não pondo de parte os contributos das disciplinas, pretendem que as aprendizagens sejam o mais significativas possível e permitam resolver os problemas de compreensão e de participação nas situações da vida real.

Como pode ser delineada e concretizada a articulação curricular nos projetos curriculares?

A atribuição à educação escolar do objetivo de participar na criação de condições que promovam a equidade e a justiça social (Connell, 1997) im-

plica que se tenha uma atenção acrescida aos fenómenos da diversidade cultural e aos pontos de partida dos alunos que constituem a população escolar. E implica que o reconhecimento dessa situação seja acompanhado por processos de organização e desenvolvimento do currículo que rompam com lógicas etnocêntricas e homogeneizantes, características de uma orientação clássica onde apenas têm lugar os alunos socializados com a cultura escolar.

Segundo Zabala e Arnau (2010), a organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências, constituindo uma resposta às limitações do ensino tradicional, passam pelo recurso a métodos de enfoque globalizador, isto é, por processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques. Dizem estes autores:

Uma escola que pretenda ensinar competência para responder a problemas da vida deve realizar uma análise que determine com rigor quais são as competências alcançáveis, não somente as desejáveis, e fixar critérios precisos que permitam o estabelecimento de pautas para a seleção e priorização dos conteúdos de ensino, em função das finalidades propostas e das características singulares dos alunos (Zabala e Arnau, 2010, p. 132).

Na continuação desta posição, referem ainda que “os componentes procedimentais das competências (trabalho em equipa, observação...) aprendem-se exercendo as ações correspondentes que as configuram” (Zabala e Arnau, 2010, p. 133), não se restringindo a uma unidade didática. Neste sentido, afirmam que “a solução não está em acrescentar novos conteúdos, mas em aplicar as

formas de ensino adequadas” (Zabala e Arnau, 2010, p. 137).

Na continuidade deste raciocínio, podemos questionar: *como concretizar, do ponto de vista estratégico, estas ideias?*

Neste texto, afirmamos já a importância de ter em conta as experiências de vida dos alunos e de partir dessa experiência e desse conhecimento para o ensino de novos conhecimentos. É o que Canário (2005) propõe quando se refere à criação e valorização de elos entre a escola e a comunidade, aproximando escola e vida, sem a pré-determinar. Como é evidente, este procedimento, pelas especificidades que constituem a vida de cada comunidade e de cada ambiente escolar, implica a construção de um conhecimento sobre cada situação e um constante revisar dos caminhos delineados. Ao mesmo tempo, pressupõe que a instituição escolar, nesta rutura de muros relacionais que a separam das comunidades, tenha o meio não só como ponto de partida, mas também como recurso que, empenhadamente, é envolvido na responsabilidade da educação e formação da população que o constitui. Por isso, esta atitude exige aos professores uma forte relação com os locais e uma atenção acrescida aos modos de trabalho pedagógico. Zabala e Arnau (2010, p. 146) recomendam:

O professor deverá utilizar uma metodologia variada com sequências didáticas enfocadas sob o método de projetos, convivendo com análise de casos, pesquisas do meio, etc. e com intervenções expositivas convencionais [...] o objetivo não será a variedade, mas a utilização apropriada de estratégias e métodos coerentes com o conhecimento disponível sobre como são produzidas as aprendizagens.

E para esta concretização, cada professor deve seguir na sua área

o seguinte esquema: “situação da realidade, proposição de questões, utilização de instrumentos e recursos disciplinares, formalização segundo os critérios científicos da disciplina e aplicação a outras situações para facilitar a generalização e o domínio dos conceitos e das habilidades aprendidas” (Zabala e Arnau, 2010, p. 156).

Outra posição a ter em conta é a de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2011) quando, contestando a utilidade das competências em educação, propõe um regresso a “fontes do bom saber e do bom fazer”. Neste sentido, entre outras, propõe, para melhorar a cultura que se dissemina no sistema educacional, “revisar e ampliar o sentido do que são conteúdos relevantes; torná-los atrativos para os estudantes; aproveitar os meios disponíveis, os clássicos ou as novas tecnologias; revisar as práticas que dificultam esses objetivos; tornar as escolas algo mais que simples locais onde se ‘passa a matéria’” (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2011, p. 58).

Alerta ainda este autor para que, nestes procedimentos de desenvolvimento do currículo, não se fique limitado ao que são as experiências de partida dos alunos e aos conhecimentos locais, afirmando que é necessário “considerar a vida quotidiana e os recursos do meio ambiente para relacionar a experiência do sujeito com as aprendizagens escolares sem cair em localismos limitadores” (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2011, p. 60).

Estas ideias lembram-nos o que já neste texto sustentámos quando afirmámos que os projetos curriculares devem ter como ponto de partida o que é próximo e familiar aos alunos a quem se destinam, e isto pelas condições de base que criam para que cada aluno faça novas aprendizagens socialmente reconhecidas como relevantes. Mas, para isso, e admitindo

a importância de processos de articulação organizacional, curricular e pedagógica, há que trabalhar, pelo menos, nas seguintes dimensões: definição e estabelecimento de relações entre conteúdos das disciplinas que constituem os diferentes níveis de ensino; conhecimento dos contextos em que se situa cada escola; cooperação entre docentes, quer da mesma área disciplinar, quer dos que trabalham com os mesmos alunos, quer ainda dos que fazem parte da mesma comunidade educativa; realização de atividades entre a escola e a comunidade; envolvimento das famílias na responsabilização pelo ato de educar e formar as suas crianças e jovens; envolvimento dos alunos nos processos de construção das suas aprendizagens; valorização das experiências de vida e dos quotidianos diversificados; definição de pontos de contacto entre projetos que permitam realizar aprendizagens cognitivas e desenvolver competências de intervenção nas situações com que se convive. E, igualmente muito importante, tudo isto recorrendo a procedimentos democraticamente contratualizados em contratos didáticos.

Referências

- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (orgs.). 2000. *Escolas democráticas*. Porto, Porto Editora, 175 p.
- BEANE, J.A. 2000. O que é um currículo coerente? In: J.A. PACHECO (org.), *Políticas de integração curricular*. Porto, Porto Editora, p. 39-58.
- CANÁRIO, R. 2005. *O que é a escola: um estudo sociológico*. Porto, Porto Editora, 189 p.
- CONNELL, R.W. 1997. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Ed. Morata, 182 p.
- DOLL, W.E. 2002. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo, Artmed, 224 p.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. 2011. *Educar por competências: o que há de novo?* São Paulo, Artmed, 264 p.

- GOODSON, I. 2007. Da História das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. *Educação em Revista*, 45:121-126.
- GUSDORF, G. 1977. Present, passé avenir de la recherche interdisciplinaire. *Revue Internationale de Sciences Sociales*, 29:627-648.
- LEITE, C. 2002. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa, FCT/Fundação Calouste Gulbenkian, 618 p.
- LEITE, C. 2006. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: A. SILVA; L. MACHADO; M. MELO; M^a da C. AGUIAR (orgs.), *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife, Edições Bagaço, p. 277-298.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. 2002. *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto, Edições ASA, 168 p.
- LOPES, A.C. 2008. Por que somos tão disciplinares? *ETD – Educação Temática Digital*, 9(n. esp.):201-212.
- PIAGET, J. 1977. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa, D. Quixote, 228 p.
- SANTOS, B.S. 2004. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Cortez, 120 p.
- SISTO, F.F. 1997. *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Petrópolis, Vozes, 294 p.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. 1999. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto, Edições Afrontamento, 128 p.
- ZABALA, A. 1998. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo, Artmed, 224 p.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. 2010. *Como aprender e ensinar competências*. São Paulo, Artmed, 197 p.

Submetido: 27/04/2011

Aceito: 23/09/2011

Carlinda Leite
Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Rua Alfredo Allen
4200-135, Porto, Portugal