

**PRÁTICAS CURRICULARES COLETIVAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTUGAL**

***PRACTICAS CURRICULARES COLECTIVAS DE PROFESORES DEL 1º CICLO DE
EDUCACION BASICA EN PORTUGAL***

***COLLECTIVE CURRICULAR PRACTICES OF 1st CYCLE OF BASIC EDUCATION
PORTUGUESE TEACHERS***

Maria Julia Carvalho de MELO¹
Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA²
Carlinda LEITE³

RESUMEN: El artículo se inscribe en el debate sobre la producción de las prácticas curriculares de los profesores en los cotidianos de las escuelas, específicamente de profesores de los años iniciales de escolarización, y tiene como objetivo analizar cuáles y cómo se realizan prácticas articularias en la producción de prácticas curriculares colectivas de profesores del 1er Ciclo de Educación básica de Portugal. Para eso, moviliza conceptos de currículo como construcción social e histórica, reconociendo a los profesores como agentes educativos que lo configuran y lo practican en los cotidianos escolares. Los datos fueron recopilados a través de entrevistas con profesores de escuelas en una ciudad del norte de Portugal, así como por la investigación documental de las políticas por ellas señalizadas y analizadas a partir de la mirada de la Teoría del Discurso. Este análisis permitió identificar que las profesoras lograron producir, a lo largo de los años y desde del Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular, prácticas curriculares que forjaron aproximaciones la solidaridad profesional.

PALABRAS CLAVE: Prácticas curriculares. Prácticas colectivas. Teoría del discurso.

RESUMO: O artigo inscreve-se no debate sobre a produção das práticas curriculares de professores nos cotidianos das escolas, especificamente de professores dos anos iniciais de escolarização, e tem como objetivo analisar quais e como são realizadas práticas articularias na produção de práticas curriculares coletivas de professores do 1º Ciclo da Educação Básica de Portugal. Para isso, mobiliza conceitos de currículo como construção social e histórica, reconhecendo os professores enquanto agentes educativos que o configuram e o praticam nos cotidianos escolares. Os dados foram recolhidos por entrevistas a professoras de escolas de uma cidade do norte de Portugal, bem como por pesquisa

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru – PE – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9125-4142>. E-mail: melo.mariajulia@gmail.com

² Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru – PE – Brasil. Profesora del curso de Pedagogía y en el Programa de Posgrado en Educación Contemporánea de la UFPE-CAA, perteneciente al Núcleo de Formación Docente. Doctorado en Educación (UFPE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3577-1716>. E-mail: nina.ataide@gmail.com

³ Universidade do Porto (UP), Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (FPCEUP), Porto – Portugal. Profesora en el Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación (FPCEUP). Profesora Catedrática y Profesora Emérita (UP). Doctorado en Ciencias de la Educación (UP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>. E-mail: carlinda@fpce.up.pt

documental das políticas por elas sinalizadas, e analisados a partir do olhar da Teoria do Discurso. Essa análise permitiu identificar que as professoras conseguiram produzir, ao longo dos anos e a partir do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, práticas curriculares que forjaram aproximações a solidariedades profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: *Práticas curriculares. Práticas coletivas. Teoria do discurso.*

ABSTRACT: *The article brings to debate the production of teachers' curricular practices in school daily life, specifically teachers of the initial years of schooling, and aims to analyze how articulate practices of teachers of the 1st Cycle of Basic Education in Portugal are producing collective curricular practices. For this, concepts of curriculum as a social and historical construction, recognizing teachers as educational agents in its configuration and in school everyday practices are mobilized. The data were collected through interviews with school teachers from a city in the north of Portugal, as well as document research on the policies they signaled and analyzed from the perspective of Discourse Theory. This analysis allowed to identify that teachers were able to produce, over the years and from the Autonomy and Curricular Flexibility Project, curricular practices that forged approximations to professional solidarities.*

KEYWORDS: *Curricular practices. Collective practices. Discourse theory.*

Introducción

Este artículo se inserta en el debate sobre la producción de las prácticas curriculares de profesores en los cotidianos escolares, específicamente de profesores de los años iniciales de escolarización. Dimensionamos que las prácticas curriculares de los profesores son influenciadas (BALL, 2001; 2002; 2004) por políticas de educación, pero no permanecen circunscritas a lo que prescribe la administración central, teniendo en cuenta que los profesores que actúan en los contextos escolares son decisores curriculares, es decir, son también decisores (LEITE, 2002; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019) en el uso de su agencia (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; 2015).

En esta perspectiva, nos vinculamos a sentidos de “práctica curricular” que la dimensionan también como práctica discursiva que se produce histórica y contingencialmente a partir de disputas y negociaciones entre diferentes grupos políticos con demandas diversificadas, grupos esos que muchas veces intencionan fijar sentidos de currículo con apariencia de ser las únicas posibilidades.

Es teniendo por referencia estas ideas que en este artículo analizamos cuáles y cómo se realizan prácticas articularias en la producción de prácticas curriculares colectivas de profesores del 1º Ciclo de la Educación Básica de Portugal. Para ello, partimos de una

discusión teórica que consideró el currículo como construcción derivada de las políticas y de las interpretaciones de los actores que lo practican y lo recrean en el momento en que ponen en acción, en un ciclo político, continuo y dinámico (FRANGELLA, 2013), en que procesos de negociación entran en escena en las articulaciones producidas en la práctica curricular.

En este artículo, estas articulaciones fueron analizadas con base en la Teoría del Discurso (TD) (LACLAU; MOUFFE, 2000), perspectiva teórica y metodológica que nos permitió investigar las prácticas curriculares a partir de las luchas de poder por las que pasaron las construcciones de las relaciones entre prácticas y políticas, entre prácticas curriculares de profesores y las prácticas de los demás sujetos de la escuela.

En ese sentido, analizamos las prácticas curriculares de tres profesoras del 1º año del 1º Ciclo de la Educación Básica, todas pertenecientes al mismo agrupamiento de escuelas de una ciudad del norte de Portugal. Ese análisis se realizó a partir de las entrevistas semiestructuradas que las profesoras nos fornecieron, así como de la investigación de los textos de las políticas señaladas por ellas, en un recorrido que admitió la existencia de la imprecisión y de la ambigüedad, y abandonó los axiomas esencialistas (LOPES, 2013).

De hecho, en nuestro análisis nos deshicimos de una totalidad cerrada y estable entre significado y significante e insertamos nuestro objeto en el campo de la lucha hegemónica, trayendo también una noción de discurso que no diferenció el lingüístico del extra-lingüístico (LACLAU, 1993). Fijamos sentidos – aunque estos hubieron sido fijados solo parcialmente – a partir de un sistema de relaciones que los incluyeron en las escuelas y en las prácticas curriculares de las profesoras, siendo ese sistema lo que llamamos de discurso. Eso significa decir que los sentidos de la práctica curricular dependieron del sistema de relaciones en el cual se insertaron. Frente a ese referencial analítico situamos la interpretación de los discursos que constituyeron la componente empírica de este artículo.

La escuela como materialización de una práctica colectiva: relaciones entre subjetividades y colectividades

Partimos de la comprensión de que la escuela se constituye como materialización de una práctica colectiva que objetiva educar los sujetos. Eso no significa, sin embargo, la supresión de las individualidades, sino el entendimiento de la organización escolar como síntesis de las subjetividades de los actores que la constituyen, resultando en un todo con dinámica específica. Entendemos, por consiguiente, que “las culturas colaborativas fuertes no son posibles sin un desarrollo individual igualmente fuerte. En nuestro ímpetu para eliminar el

individualismo, necesitamos evitar la destrucción de la individualidad” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 109).

En la secuencia de esta idea reconocemos que los sujetos presentan características propias, marcas de sus experiencias personales y profesionales que forman y transforman sus prácticas construidas en el cotidiano, características esas que hacen parte de sus subjetividades. Esas subjetividades son, a su vez, construidas a partir de identidades descentradas, es decir, no consideramos que haya un centro estructural de lo que es ser hombre/mujer, sino una multiplicidad de elementos que se articulan y forman las identidades de los sujetos (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Reconocemos que la escuela como institución en que en ella trabajan diferentes sujetos, presenta diversas subjetividades las que imprimen sus marcas en la estructura organizacional y curricular de la institución. Esas subjetividades producen, pues, prácticas articularias entre ellas, siendo responsables por cambiar las identidades de los sujetos. Así, la escuela, al congregar diferentes sujetos, es marcada por sus subjetividades, pero también las cambia al ponerlas juntas objetivando la constitución de un proyecto formativo. Corroboramos Fullan y Hargreaves (2001, p. 28) cuando refieren que lo que las escuelas necesitan hacer es “experimentar y descubrir mejores formas de trabajar en conjunto que movilicen el poder del grupo, al mismo tiempo, el desarrollo individual”.

Por lo tanto, la escuela opera en la relación entre lo que es individual y lo que es colectivo, siendo esa relación producida en el cotidiano. Esa aproximación es responsable, pues, por insertarla en el entre-lugar, en la frontera entre las prácticas singulares y las colectivas. Partiendo de esa perspectiva, comprendemos que los profesores producen sus prácticas curriculares inscritos en esos espacios de frontera donde sus identidades personales encuentran la articulación con las identidades de los demás miembros de la escuela. De ese modo, “la idea de entre-lugar trae para la discusión el sujeto que vive en la frontera, vive entre, vivir en la frontera es vivir simultáneamente en espacialidades y temporalidades diferentes en el presente de la vida cotidiana, es vivir más allá” (LYRIO, 2010, p. 6).

El profesor, entonces, que actúa en la organización escolar, hace parte de ese colectivo, no siendo su práctica desvinculada de las prácticas de los demás miembros de la organización. Al ejercer la función específica de la profesión docente, cual es, enseñar (ROLDÃO, 2007), y al interpretar y practicar un currículo, el profesor no lo hace aislado de la comunidad escolar en la cual se inserta. De ese modo, consideramos que es en el entre-lugar del subjetivo y del colectivo que la práctica curricular de los profesores se construye, no siendo tan sólo producto de las interpretaciones individuales que el profesor produce de las

políticas curriculares, pues “el profesor no imparte solo los programas, no imparte solo las materias, no imparte solo los testes y las clasificaciones, sino idealmente él se imparte” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 97). Tampoco la práctica curricular se constituye solamente como resultado de las relaciones de este profesional con el contexto, es decir, de las influencias o interferencias que este sufre de los demás miembros de la escuela, teniendo en cuenta que “la individualidad también origina la discordancia y el riesgo creativo, que son la fuente de un aprendizaje dinámico en grupo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 81).

En este sentido, el currículo practicado por el profesor se constituye a partir de esas relaciones que él establece en el contexto en que actúa, compartiendo situaciones de enseñanza-aprendizaje con profesores más experimentados, comprendiendo e interpretando las políticas educacionales y curriculares que inciden sobre la escuela, dialogando también con la gestión escolar y ejerciendo la función de enseñar.

Discursos particulares sobre prácticas curriculares que se volvieron universales: caminos recorridos por la Teoría del Discurso

A partir de la Teoría del Discurso podemos comprender que las prácticas curriculares son formulaciones constituidas a partir de disputas, en que ciertos sentidos se hegemonizan dando la impresión de una universalidad conciliada (LACLAY, 2011). En el cuadro de esta orientación teórica, las prácticas curriculares de profesores son constituidas a partir de procesos hegemónicos desarrollados en la relación con las recreaciones de las políticas y con el carácter innovador del currículo practica por profesores. Además de eso, las demandas de los diversos sujetos que componen el colectivo de la escuela entran en algunas veces en relación antagónica con las demandas del profesor, resultando en la articulación provisional entre anhelos diferentes.

Ante ello, movilizandoo la Teoría del Discurso como teoría y método, tratamos el discurso como habla y texto, pero igualmente como práctica. Ante ello, realizamos entrevistas con profesoras de los primeros años del 1º ciclo de la educación básica de Portugal, pertenecientes a escuelas de una ciudad de la región metropolitana del Porto. En concomitancia con las entrevistas, realizamos la investigación documental de políticas y/o programas señalados por las profesoras, siendo analizados los textos curriculares, pero también la coyuntura en la que ellos se formularon con la intención de comprender el texto para más allá del texto.

De los documentos políticos, analizamos el texto del Despacho 5908/2017, que decía respeto al Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular (PAFC), así como lo que definió los Aprendizajes Esenciales (Despacho n.º 6944-A/2018) y el Perfil del Alumno a la Salida de la Escolaridad Obligatoria (Despacho n.º 6478/2017), documentos que convivían con el PAFC, pero también lo de la política que había ocurrido en la transición del siglo XX para el siglo XXI y que respecta al Proyecto de Gestión Flexible del Currículo (Despacho n.º 4848/97 y Despacho n.º 9590/99) y de la Reorganización Curricular (Dec. Ley n.º 6/2001) que se le siguió. Los discursos presentes en estos textos legales fueron puestos en diálogo con los discursos de las profesoras. De ese modo, el sentido a que los filiamos de currículo exigió que pusiéramos en diálogo las políticas y las prácticas, que situáramos la escuela, los profesores y el currículo practicado dentro de sus contextos relacionales.

Seleccionamos tres profesoras del 1º ciclo de la enseñanza básica, es decir, de los primeros de escolaridad (1º, 2º, 3º y 4º años). Las entrevistas fueron realizadas en el inicio de 2018, momento en que se estaba vivenciando en todo territorio portugués, en regime también de experimentación, el Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular (PAFC).

Nuestra intención fue dar visibilidad a las prácticas curriculares de profesores desarrolladas en el cotidiano de las escuelas, sin olvidar que estas establecen relaciones directas con las políticas curriculares y con las prácticas de los demás miembros de la institución. Es decir, no privilegiamos un polo de la relación en detrimento del otro, sino al establecer diálogos entre las prácticas y las políticas podemos evidenciar como las prácticas estaban configurándose.

Cadena equivalencial en la formación de la práctica curricular colectiva: articulación entre el PAFC y las relaciones establecidas por los profesores

Al buscar percibir cuáles y cómo se realizan prácticas articulatorias en la producción de las prácticas curriculares colectivas de profesores portugueses, identificamos que esta producción estuvo fuertemente relacionada con el Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular (PAFC).

En el discurso legal de esta política, pudimos evidenciar la recurrencia de significantes que nos remitieron a la importancia de las relaciones entre los actores escolares como forma de contribuir para la constatación de una “escuela curricularmente inteligente” (LEITE, 2006), en que se consolidara una cultura de trabajo en equipo (LEITE; FERNANDES, 2010). Eso se pudo observar en el Despacho 5908/2017, lo cual, al instituir la necesidad de

acompañamiento del PAFC en cada establecimiento de enseñanza, “asegurando a nivel central y regional por equipos que congregan competencias estrictas a los diversos servicios y organismos del Ministerio de Educación [...]” (PORTUGAL, 2017, p. 13882), mencionaba la creación de un equipo de coordinación nacional que debería tener como algunos de sus objetivos el desarrollo de prácticas colectivas entre los profesores y entre las escuelas.

La política en cuestión se basó, por lo tanto, en la creencia en el poder de agencia de los profesores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; 2015), poder ese que se concretó a través de prácticas articuladoras entre diferentes demandas y que se materializó en la intervención de esos profesionales en las decisiones curriculares. Asociado a eso, a través de la recurrencia de significantes que nos remitieron a la práctica colectiva, el PAFC pareció demostrar que los modos de involucramiento de los profesores en el currículo pasaban por las relaciones que ellos establecían con los demás profesores.

Percibimos, en ese momento, el retorno a discursos ya dichos (MELO; SILVA; ALMEIDA, 2014) en la política de gestión y flexibilidad curricular y de la Reorganización Curricular que se había desarrollado en Portugal en el final de los años 90/inicio de los años 2000. De ese retorno son ejemplos tanto lo que respecta al poder de agencia de los profesores, como la referencia a la importancia del establecimiento de prácticas colectivas en la configuración del currículo. Hubo en esa política anterior un refuerzo al trabajo colaborativo entre los profesores, así como la valorización de organismos de coordinación pedagógica (PORTUGAL, 2001), lo que también vimos en el discurso legal del PAFC. De ese modo, comprendemos que, en las dos políticas, “el sentido de profesor como configurador del currículo presupone un fuerte trabajo en equipo de toda la comunidad educativa en la definición de las intenciones y de los principios educativos” (FERNANDES, 2005, p. 62).

Sin embargo, las dos políticas (Proyecto de Gestión y Flexibilidad Curricular/Reorganización curricular y PAFC) resguardan diferencias con relación a la materialización de esos significantes relacionados a la práctica colectiva. Mientras en la política de formación inicial en que se objetivara enseñar los profesores a volverse decisores curriculares, la política actual (PAFC) propuso el reconocimiento del poder de agencia de los profesores asiente en un trabajo colaborativo, pero no se articuló suficientemente con programas de formación inicial que atraviesan esos profesores para actuar en una perspectiva de currículo en que ellos tuvieran papel central.

Junto a eso, en el período en que la política de Gestión y Flexibilidad Curricular/Reorganización Curricular se estaba vivenciando, existía la obligatoriedad de formación continua que se direccionaba a esa concepción curricular basada en la escuela

como local de decisión colectiva y el profesor como decisor de un currículo flexible, lo que contribuía para el proceso de producción de las prácticas curriculares de profesores que estaban actuando en la educación básica. Por otro lado, en la actual política (PAFC) la formación continua todavía no pudo alcanzar esos profesores, dado que la formación de los formadores se finalizó en 2018 y su actuación en las escuelas solo empezaría en el año 2019. Percibimos entonces, que la implementación de las políticas exige tiempo de maduración y que sus propuestas de cambio necesitan involucrar los profesores para que ellos las adopten en sus aulas y las traduzcan en prácticas curriculares creativas e innovadoras.

Como se infiere, es evidente el reconocimiento por parte de las políticas portuguesas de la necesidad de un trabajo pedagógico y curricular a realizarse con el grupo de iguales, es decir, esas políticas estuvieron presentando un registro de sentidos asociados a la práctica colectiva construida a través de las relaciones entre los profesores. Sin embargo, mientras que la materialización de las prácticas curriculares colectivas se observó en el período de vigencia del proyecto de Gestión y Flexibilidad Curricular y Reorganización Curricular, encontramos que existe cierta dificultad en cuanto a su materialización en el contexto actual del PAFC, justificándose esta dificultad desde un discurso que entiende que las políticas no cambian de la noche a la mañana los contextos en los que se viven.

Para más allá de esta justificativa, había igualmente una cuestión estructural y de organización de la escuela que se necesitó considerar cuando hablamos sobre la actual dificultad de materialización de los valores del trabajo colectiva en el currículo practicado. En 1997, cuando se inició el movimiento con el Proyecto de “Gestión Flexible del Currículo” en Portugal, lo cual resultó más tarde (2001) en la política de Reorganización Curricular, hubo cambios que cambiaron la propia organización de la escuela desde el punto de vista de la gestión. En ese período, las escuelas portuguesas contaban con un consejo pedagógico formado por las familias de los alumnos, por profesores, otros funcionarios de la escuela, y los mismos alumnos, que conjuntamente eran responsables por las decisiones pedagógicas tomadas. Entre esas decisiones, estaba la elaboración del proyecto curricular de la escuela y los proyectos curriculares de grupo, los cuales eran analizados por el consejo pedagógico como representación de una comunidad educativa más alargada.

De ese modo, la organización de la escuela con base en ese modelo de gestión y la propia política de Reorganización Curricular empujaban e impulsaban el desarrollo de una cultura de colaboración y cooperación, lo que a partir de 2007 se cambió. El modelo de gestión pasó a ser otro y los consejos directivos dejaron de existir siendo remplazados por directores para los grupos escolares. Ese fue, por lo tanto, el contexto en el que el PAFC se

desarrolló, con un modelo de gestión menos democrático que dificultó la materialización de prácticas colectivas curriculares, pero que presentó en su discurso legal la posibilidad de “movilización de los agentes educativos para la promoción del suceso educativo de todos los alumnos, asiente en una lógica de coautoría curricular y de responsabilidad compartida” (PORTUGAL, 2017, p. 13883).

A pesar de las dificultades en el contexto actual para la materialización de un trabajo colectivo en las escuelas, dado que la estructura de la gestión retornó a un período pre-Revolución de Abril de 74⁴ con la figura del director que acumulaba diversas funciones, las profesoras de nuestra investigación señalaron que la producción de sus prácticas curriculares también se basó en las relaciones que establecían con los demás miembros de la escuela, especialmente con los iguales, cuando señalaron:

[...] Acabo juntándome un poco más con esa compañera de la que te hablé, no sólo porque tenemos clases similares, sino también porque tenemos clases muy parecidas, así que el ambiente social de su escuela es muy parecido al ambiente social de la mía. Y, por tanto, solemos planificar los dos: “Mira, la semana que viene enseñaremos esto, enseñaremos aquello”, quiero decir, y acabamos compartiendo materiales. Ella hace algunas cosas, yo otras, y así, básicamente, es. Y luego acabamos compartiendo con el resto del grupo, pero, verás, muchas veces no volvemos a otras clases de primer año, porque no tienen nada que ver con nuestro (Profesora Daiana, entrevista, 2018, traducción nuestra).

En este discurso podemos percibir que la profesora buscó construir su práctica curricular, en lo que respecta a la dimensión de la planificación, en conjunto con un colega que, a pesar de actuar en otra escuela, también pertenecía al agrupamiento de escuelas de Daiana, estando las dos sometidas a la misma organización administrativa local. Sin embargo, consideramos que “la simple existencia de la colaboración no se debe confundir con una cultura integral” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95), es decir, aunque hayamos observados la asociación de la profesora con algunos de sus colegas, vimos que ella lo hizo con una persona específica o con un determinado grupo más que con la escuela en general.

Así, a pesar del PAFC, política que la profesora asumió inicialmente de manera voluntaria, traer en su discurso legal como una de las medidas para garantizar el suceso escolar el “trabajo colaborativo, valorándose el intercambio de saberes y de experiencias” (PORTUGAL, 2017, p. 13886), la forma como la profesora produjo su práctica curricular colectiva se ha asociado con la docente con quien estableció lazos de amistad. Identificamos,

⁴ La Revolución de Abril se refiere a un movimiento político en Portugal que derrocó el régimen dictatorial del Estado Novo implantado por los militares en 1926 y estableció la democracia en el país.

de ese modo, la emergencia de aspectos de una cultura balcanizada caracterizada por el proceso en que profesores depositan su “lealtad e identidad en grupos particulares de colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95).

Importante señalar también que la colega con la que Daiana realizaba actividades de planificación actuaba en el mismo año y ciclo que ella, lo que nos demostró la facilidad que profesores presentaban en instituir niveles de colaboración curricular en una perspectiva lateral. Lo que no ocurre con frecuencia en los cotidianos escolares, en lo que respecta a la producción de prácticas curriculares colectivas, es la casi ausencia de constitución de solidaridades profesionales (CORREIA; MATOS, 2001) entre profesores pertenecientes a años y ciclos diferentes. Sin embargo, a pesar de comprender la necesidad de posibilitar la creación en la escuela de una comunidad de profesores que no se restringiera a un único año o ciclo, es importante evidenciar que las profesoras produjeron sus prácticas curriculares desde situaciones de colaboración que ellas mismas produjeron. Se trató de situaciones de ocurrían en las reuniones pedagógicas de las escuelas a que pertenecían, pero también en momentos informales en que experiencias eran compartidas, demostrando niveles de colaboración confortable, la cual enfoca aspectos inmediatos, de corto plazo y prácticos (FULLAN; HARGREAVES, 2001). En ese sentido, se infirió:

La relación entre la comunidad educativa que existe en la escuela se lleva a cabo, tenemos reuniones, tenemos encuentros. Nos reunimos más allá de los momentos formales, en el recreo estamos juntos, siempre estamos juntos y todos hablamos de lo que vamos a hacer, esbozamos los programas, esbozamos las actividades, las situaciones que surgen incluso en el patio de recreo (Profesora Rafaela, entrevista, 2018, traducción nuestra).

Nosotros diariamente, ahí está, en la escuela donde estoy, la escuela donde estoy, nosotros, a media mañana, tenemos un tecito. Tenemos un “tecito”. Y luego es el momento en que compartimos nuestras angustias, nuestras dudas, nuestras alegrías, muchas veces el trabajo que hacemos y que resultó y compartimos con los compañeros. Entonces se toman algunas decisiones, relativamente simples y breves (Profesora Amélia, entrevista, 2018, traducción nuestra).

Al no promover espacios de sociabilidad profesional suficientes, al no modificar una estructura de gestión jerarquizada y la organización de los tiempos y espacios escolares, el PAFC no contribuyó como pretendía con la institucionalización del trabajo cooperativo, a pesar de presentarlo en su texto legal. Sin embargo, los procesos colaborativos en las prácticas curriculares acabaron por ser fabricados por las propias profesoras a partir de las relaciones de cercanía que ellas establecían con algunos de sus iguales, procesos esos construidos en la

informalidad, pero que también fueron responsables por la producción del currículo que las profesoras practicaban.

Importante señalar que los procesos colaborativos presentes en las prácticas curriculares de las profesoras estuvieron más preeminentes en la planificación de las actividades y menos en la definición de los conocimientos a enseñar o en la evaluación que realizaban. Teniendo que atender a los “Aprendizajes Esenciales” y al “Perfil del alumno a la salida de la escolaridad obligatoria”, que presentaban un conjunto de competencias que necesitan ser adquiridas por los aprendices, las profesoras demarcaban lo que se necesitaba enseñar en reunión del año lectivo se organizaba y realizaba antes del año escolar empezar.

Así, aún lejos de un movimiento de flexibilización curricular, fue posible identificar el carácter centralizador de la escuela portuguesa que dificulta que los conocimientos enseñados por los profesores sean elegidos en conjunto a partir de las necesidades identificadas en la escuela. Eso nos demostró que Portugal, a pesar de haber vivido en los últimos 30 años por lo menos 4 ciclos de cambio⁵, resguardó una “conjuntura política que establece el primado de la centralización administrativa en la organización del sistema educativo” (PACHECO; SOUSA, 2018, p. 134). Ese análisis reforzaron las profesoras cuando argumentan que:

Así que seguimos el programa de estudios. Así que tenemos, en el caso de la flexibilidad, tenemos un 75% del plan de estudios que hay que dar y el otro 25% lo gestionamos como nos parece, pero esto se suele decidir [...], se suele decidir en [...] en el grupo de año. En este caso, en el primer año, todo se decidió en conjunto, pero claro, tenemos que seguir las políticas, porque entonces no pueden hacer una prueba a nivel nacional, no es una cosa de genios, así que no decidimos nada (Profesora Daiana, entrevista, 2018, traducción nuestra).

A partir de Daiana fue posible percibir la producción de una cadena equivalencial formada por articulaciones entre las demandas del currículo central, del poder de decisión de las profesoras (dentro de los 25% del currículo que gestionaron), por las demandas del grupo de profesores del mismo año de actuación, pero también por las demandas de las políticas de evaluación externa que necesitaban considerar. Percibimos entonces, que la “arquitectura legislativa en estas tres décadas sobre evaluación detona bien la persistencia de ideas-clave marcadas por la centralidad de la Administración Central” (PACHECO; SOUSA, 2018, p. 151) y por la subordinación de la evaluación interna a la evaluación externa (ESQUINSANI, 2016).

⁵ Según Pacheco y Sousa (2018), estos ciclos corresponden a la reforma curricular (1989), la gestión curricular flexible (2001), la reforma curricular parcial (2012) y la innovación pedagógica (2017).

Por lo tanto, la profesora, al pronunciar que no decidía nada, nos señaló en el análisis de su discurso que ese sentimiento fue causado por la comprensión de que ella no decidía sola sobre su práctica. En lo que respecta a la dimensión del conocimiento a ser enseñado, ella negociaba y disputaba sus necesidades personales con las demandas de las políticas y de los iguales. Su práctica curricular, por lo tanto, se producía en una cadena equivalencial con demandas diferentes que a menudo se asociaron, siendo una de esas la demanda del grupo de profesores regulado por las políticas del PAFC y de evaluación externa.

Lo que percibimos también en el discurso de esta profesora y de sus prácticas curriculares, así como en los textos de las políticas señaladas, es que hay un discurso hegemónico en el que una particularidad se universalizó. Sin embargo, para que eso ocurra, procesos antagónicos entraron en circulación, donde demandas de grupos diferentes disputaron la inclusión de sus reivindicaciones, es decir, las prácticas curriculares fueron resultado de las fuerzas antagónicas que disputaron la posibilidad de tener sus sentidos hegemónicos (ARAÚJO, 2015).

En lo que respecta específicamente a la dimensión de la evaluación del aprendizaje en el proceso de producción de las prácticas curriculares, las profesoras también demostraron la construcción de una cadena equivalencial donde las demandas del grupo de profesores se articulaban en momentos específicos, como la evaluación del final del año lectivo.

Decidimos, decidimos en una reunión justo al inicio del curso escolar, en septiembre, que cada profesor es autónomo para decidir qué tipo de formularios va a hacer a lo largo del año, excepto el que se hace al final de... del año escolar, que suele ser en mayo o junio. Luego nos reunimos todos, lo hacemos por equipos; un equipo hace el examen de portugués, otro equipo hace estudios medioambientales, otro hace matemáticas, otro hace expresión. Entonces, esta es una común, cuando todos los compañeros de primer año comparten, no lo hacen, comparten y construyen una hoja común para las once clases. Pero sólo al final del año. Los otros, no (Profesora Amélia, entrevista, 2018, traducción nuestra).

Los discursos mencionados nos permitieron comprender que la producción de las prácticas curriculares de las profesoras investigadas en las dimensiones del conocimiento a ser enseñado y de la evaluación del aprendizaje a ser realizado, aunque presentaran en la formación de su cadena equivalencial las demandas de otros profesores, esas demandas eran también reguladas por las exigencias del currículo central. Para más allá de eso, consideramos que el punto nodal, visto como punto discursivo privilegiado en las fijaciones parciales (BURITY, 1997) de las prácticas curriculares de las profesoras respecta al intento de atender a

las exigencias de los programas definidos por las escuelas, que consideraban las exigencias de los documentos curriculares nacionales.

Sin embargo, aún lejos de una historicidad de políticas centralizadoras que marcaba el contexto portugués y exigía la hegemonización de las prácticas curriculares en el territorio nacional, las profesoras podían producir a lo largo de los años, en la falla estructural, prácticas curriculares que forjaban aproximaciones a solidaridades profesionales, permitiendo que las prácticas de iguales actuaran sobre sus mismas. Con la implementación de la reciente política (PAFC) ese movimiento pasó a tener fuerza en el texto de la ley, aunque no contribuyendo aún para la constitución de prácticas curriculares colectivas que trascendieran las dimensiones de intercambio de experiencia en momentos informales o en reuniones pedagógicas.

Consideraciones finales

El análisis de los discursos enunciados en las entrevistas permitió identificar que las profesoras produjeran sus prácticas realizando acciones de articulación con las demandas de las políticas de educación y del currículo. En estas acciones articulatorias, las interpretaron, tomaron de préstamo, las reorganizaron, adecuaron y reinventaron. Por ello, quedó evidente que las articulaciones político-hegemónicas siempre pueden cambiar, situación que se constituye como fuente de esperanza de que otros sentidos, es decir de sentidos no uniformizadoras, son posibles. Al mismo tiempo, las prácticas articulatorias evidenciaron la imposibilidad de constitución de toda la esencia a priori de las prácticas curriculares. Constatamos en los discursos de las profesoras entrevistadas la posibilidad de construcción de otras prácticas curriculares, dado que los contactos realizados y los discursos enunciados ocurrieron en el momento de implementación de una nueva política, pero que aún convivía con reglamentaciones pasadas, como a lo largo del texto se refirió. Las profesoras estaban produciendo un nuevo proceso de significación, articulando demandas nuevas de descentralización curricular a la cadena equivalencial formada por demandas de la tradición portuguesa y que señalaba para un currículo central, determinado por el ministerio de la educación para ser cumplido de igual forma en todas las escuelas y en todos los contextos.

Así, los análisis realizados en el cuadro del estudio a que se reporta este artículo demostraron que, a pesar de las profesoras tener como una de sus referencias las políticas, las prácticas que concretizan no fueron por ellas determinadas; ellas no sedimentan las prácticas de una vez por todas, es decir, no pudieron constituirse como presencia plena. Lo que constatamos fue el carácter indecidible y contingente de alternativas que posibilitaron la

constitución de las prácticas curriculares. Entre esas alternativas evidenciamos la práctica colectiva fabricada por todas las profesoras, a pesar de las políticas no posibilitar espacios para la constitución de ese trabajo colectivo. Frente a los varios impedimentos de producción de una práctica curricular inscrita en las relaciones entre los profesores y los demás miembros de la escuela, las profesoras encontraron huecos en la estructura para producir sus prácticas a partir de las influencias de sus iguales.

A pesar de lo que afirmamos, las prácticas curriculares colectivas fueron producidas en las relaciones establecidas entre profesoras que actuaban en el mismo nivel de escolaridad, evidenciando una cultura colaborativa balcanizada, en que las experiencias permanecieron confinadas a un único ciclo o asignatura, pero no se alargaron a toda la escuela. De todos modos, las profesoras produjeron sus prácticas curriculares en los espacios de fronteras entre la necesidad de operar a partir del compartimiento de los saberes-haceres profesionales, y los contextos que limitaban esa operación.

En síntesis, el estudio permitió reconocer que estas profesoras usan su poder de agencia, como decisoras curriculares, aunque lo hagan apoyadas en redes de aproximaciones fundadas en solidaridades profesionales.

AGRADECIMIENTOS: Capes.

REFERENCIAS

ARAÚJO, K. C. L. C. de. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia.** 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau.** Recife: Fundaj, 1997. p. 1-21.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores.** Porto: Edições ASA, 2001.

ESQUINSANI, R. S. S. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2465-2482, 2016.

FERNANDES, P. Da reforma curricular dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos. *In*: LEITE, C. (Org.). **Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI**. Porto: Porto Editora, 2005.

FRANGELLA, R. de C. “Essa é sua pasta e sua turma” – inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, p. 573-593, ago. 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

LACLAU, E. Discourse. *In*: GODDIN, R.; PETTIT, P. (Eds). **The blackwell companion to contemporary political philosophy**. Oxford: Blacwell, 1993.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Trad. Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. *In*: **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2006.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers’ perspectives. **Educational Studies**, v. 46, n. 3, p. 259-272, 2019.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LYRIO, K. A. O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2010.

MELO, M. J. C. de; SILVA, M. A.; ALMEIDA, L. A. A. A construção histórica de sentidos sobre Estágio Supervisionado e Didática nos cursos de Pedagogia: uma análise a partir das

produções teóricas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, p. 60-70, 2014.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J. Políticas curriculares no período pós- LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *In*: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. do C.; ESTRELA, M. T. (Orgs.). **Estudos de Currículo**. Portugal: Porto Editora, 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 6/2001. Ministério da Educação. **Diário da República**, n. 15/2001, Série I-A, 18 jan. 2001.

PORTUGAL. Despacho n. 6478/2017. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. **Diário da República**, n. 143/2017, Série II, 26 jul. 2017.

PORTUGAL. Despacho n. 6944-A/2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. **Diário da República**, n. 138/2018, Série II, 19 jul. 2018.

PORTUGAL. Despacho n. 9590/99. Secretário de Estado da Educação e Inovação-Ministério da Educação. **Diário da República**, n. 112/1999, Série II, 14 maio 1999.

PORTUGAL. Despacho n. 4848/97. Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação. **Diário da República**, n. 174/1997, Série II, 30 jul. 1997.

PORTUGAL. Despacho n. 5908/2017, Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. **Diário da República**, n. 128/2017, Série II, 05 jul. 2017.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? *In*: KNEYBER, R.; EVERS, J. (Eds.). **Flip the system**: changing education from the bottom up. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. *In*: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J. (Eds.). **Reinventing the curriculum**: new trends in curriculum policy and practice. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

Cómo referenciar este artículo

MELO, M. J. C. de; ALMEIDA, L. A. A. de; LEITE, C. Práticas Curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2006-2021, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714>

Enviado el: 03/07/2019

Revisiones requeridas el: 30/11/2019

Aprobado el: 03/04/2020

Publicado el: 30/08/2020