

Narrar o currículo: Histórias de vida de professoras do 1.º CEB em cinco décadas de mudança educativa

Narrating the curriculum: Life histories of primary school teachers across five decades of
educational change

Raconter l'histoire du curriculum: Récits de vie d'enseignants du primaire à travers cinq décennies
de transformation de l'éducation

Ana Maria Carolino, Amélia Lopes & Leanete Thomas Dotta*

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Resumo

As transformações políticas e educativas ocorridas em Portugal após o 25 de Abril de 1974 reconfiguraram o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a profissionalidade docente. Este artigo analisa, numa perspetiva histórico-curricular, como 10 professoras do 1.º CEB narram o currículo vivido ao longo de cinco décadas de democracia, com foco nas articulações entre currículo formal e informal. O estudo inscreve-se numa abordagem biográfico-narrativa interpretativa. As entrevistas narrativas, realizadas *online*, foram transcritas integralmente e analisadas paradigmaticamente, segundo uma orientação dedutiva, a partir dos temas “currículo formal” e “currículo informal”. Os resultados evidenciam a passagem de um currículo centralizado e seletivo para um quadro densificado e regulado por dispositivos de avaliação, reorganizações institucionais e projetos externos, com impacto na autonomia docente. Em simultâneo, mostram a persistência de um currículo informal marcado por projetos, recontextualização de prescrições e centralidade da relação pedagógica. Conclui-se que o currículo democrático se constrói num intercurrículo tenso, no qual as mudanças curriculares são mediadas pelas professoras e a agência curricular é continuamente negociada em condições de autonomia relativa.

Palavras-chave: professores/as, currículo, histórias de vida, escola primária/1.º CEB

Abstract

Political and educational transformations in Portugal after the 1974 democratic revolution reshaped the 1st-cycle basic education curriculum and teachers' professionalism. Drawing on a historical-curricular lens, this article examines how ten women primary teachers who entered the profession between 1970 and 1986 narrate the lived curriculum across five decades, focusing on the interplay between formal and informal curriculum. Life-history interviews were conducted online, transcribed verbatim, and analysed using paradigmatic narrative analysis with a deductive orientation, organised around the themes “formal curriculum” and “informal curriculum”. Findings show a shift from

* **Correspondência:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCEUP), Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135 Porto, Portugal
E-mail: leanete@fpce.up.pt

a centralised and selective curriculum to a dense framework increasingly regulated by assessment devices, school clustering and externally imposed projects, narrowing perceived autonomy. At the same time, teachers describe the persistence of an informal curriculum built through projects, reinterpretation of prescriptions and the centrality of pedagogical relationships. We argue that the democratic curriculum is constructed within a tense inter-curriculum, in which curricular changes are mediated by teachers and curricular agency is continuously negotiated under conditions of “relative” autonomy.

Keywords: teachers, curriculum, life histories, primary school / 1st cycle of basic education

Résumé

Les transformations politiques et éducatives survenues au Portugal après le 25 avril 1974 ont redéfini le programme scolaire du 1er cycle de l'enseignement fondamental ainsi que la profession d'enseignant. Cet article analyse, dans une perspective historico-curriculaire, la manière dont dix enseignantes du 1er cycle de l'enseignement de base (CEB) racontent le programme tel qu'elles l'ont vécu au cours de cinq décennies de démocratie, en mettant l'accent sur les articulations entre les programmes formels et informels. L'étude s'inscrit dans une approche biographique-narrative interprétative. Les entretiens narratifs, réalisés en ligne, ont été intégralement transcrits et analysés de manière paradigmatique, selon une approche déductive, à partir des thèmes “programme scolaire formel” et “programme scolaire informel”. Les résultats mettent en évidence le passage d'un programme scolaire centralisé et sélectif à un cadre densifié et régulé par des dispositifs d'évaluation, des réorganisations institutionnelles et des projets externes, ce qui a un impact sur l'autonomie des enseignants. Parallèlement, ils montrent la persistance d'un programme informel marqué par des projets, la recontextualisation des prescriptions et la centralité de la relation pédagogique. On en conclut que le programme démocratique se construit dans un intercurriculum tendu, où les changements curriculaires sont médiatisés par les enseignantes et où l'agence curriculaire est continuellement négociée dans des conditions d'autonomie relative.

Mots-clés: enseignants, curriculum, histoires de vie, école primaire / 1er cycle de l'enseignement de base

Introdução

As mudanças políticas e sociais desencadeadas pela Revolução do 25 de Abril de 1974 inauguraram em Portugal um contexto democrático que transformou profundamente o sistema educativo e o papel do/a professor/a. A escola foi chamada a assumir um papel de vanguarda democrática, na aceção de Dewey (1979), traduzindo em práticas pedagógicas os valores de participação, pluralismo e diálogo (Apple & Beane, 2000). As décadas seguintes combinaram oportunidades de inovação com constrangimentos crescentes: se nos anos de 1990 se observou um período de expansão, projetos curriculares integrados e debates pedagógicos intensos (Lopes, 2023), o novo milénio marcou uma fase em que a autonomia docente foi progressivamente limitada pela carga burocrática, pela lógica de avaliação e por perceções de injustiça na progressão na carreira, gerando insatisfação entre muitos/as professores/as (Pereira, 2023; Thomas Dotta & Marta, 2023).

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), antigo ensino primário, este percurso assumiu contornos específicos. No imediato pós-25 de Abril, os/as professores/as enfrentaram colocações precárias, escolas isoladas e a necessidade de improvisar recursos. Na década de 1980, a extensão da escolaridade obrigatória e a criação das Escolas Superiores de Educação reforçaram a profissionalização, ainda que em condições materiais difíceis; a formação contínua, em grande parte voluntária, ganhou expressão em redes informais. Nos anos de 1990, a estabilização contratual favoreceu a continuidade pedagógica e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, enquanto, nos anos 2000, com a criação dos agrupamentos de escolas, se

acentuou a centralização das decisões e a diluição da especificidade do 1.º CEB. Na década de 2010, o prolongamento da carreira, a intensificação burocrática e a rigidez curricular reforçaram o controlo administrativo sobre a prática docente (Freitas, 2023; Lopes, 2022, 2023), evidenciando uma tensão persistente entre profissionalização, inovação e restrições estruturais.

É neste quadro que se inscreve o presente estudo, que recorre a histórias de vida de professoras do 1.º CEB que iniciaram a carreira nas décadas de 1970 e 1980. Procura-se analisar as experiências narradas com foco nas questões curriculares – em particular no currículo formal e informal que fundamenta o trabalho docente, orienta as decisões didáticas e se articula com os dispositivos organizacionais que estruturam o ensino em sala de aula. Trata-se de compreender de que modo estes fatores influenciam as experiências de autonomia e liberdade dos/as professores/as, revelando continuidades e ruturas ao longo de meio século de consolidação democrática.

Currículo

Embora a aceção de currículo exclusivamente como programa ainda persista em muitos estudos, essa perspetiva é insuficiente para abarcar a sua complexidade (Lopes et al., 2004; Pacheco, 2013). Para Stenhouse (1984), o currículo assume um propósito explícito que envolve reflexão e crítica e, assim, evidencia os valores e princípios que orientam a ação educativa. Considerado como dispositivo cultural (Carr & Kemmis, 1988), traduz, num dado momento histórico, as relações entre teoria e prática, entre consensos sociais e dinâmicas escolares.

Segundo Lopes et al. (2004), com base em Pacheco (1996), o currículo desdobra-se em três dimensões interligadas: formal, informal e oculto. O currículo formal corresponde ao conjunto de documentos normativos, constituído a partir de um projeto cultural historicamente situado, que seleciona e organiza os saberes considerados fundamentais (Pacheco, 2007). A sua conceção e implementação inserem-se num contexto em que influências internacionais, agendas e modelos de política educativa circulam e moldam reformas nacionais, evidentes, por exemplo, nos sistemas de avaliação e nas lógicas de *accountability* (Ball et al., 2017; Mouraz et al., 2013; Pacheco, 2009).

O currículo informal remete para as aprendizagens e práticas que emergem no quotidiano escolar, para além do previsto nos textos oficiais. É também designado “currículo reflexivo” (Lopes et al., 2004) porque se constrói nas contingências e negociações diárias. Nesta dimensão, o/a professor/a torna-se agente curricular (Carolino, 2007; Leite & Fernandes, 2002; Morgado, 2016), interpretando, adaptando e reconfigurando o currículo.

O currículo oculto engloba valores, normas e relações de poder que, embora não declarados, orientam as interações escolares (Santomé, 1995). A interpenetração entre estas dimensões reforça a configuração do currículo como “intercurrículo” (Lopes et al., 2004; Pereira et al., 2007), ao articular múltiplos contextos sociais e culturais que ultrapassam a própria instituição.

A análise do currículo nas suas múltiplas dimensões evidencia um processo contínuo de negociação e interação, sublinhando a natureza política do desenvolvimento curricular e o papel do/a professor/a como agente fundamental na configuração de experiências educativas (Leite et al., 2020; Rosiek & Clandinin, 2016).

Nesta perspetiva, o currículo não se reduz ao programa ou ao texto normativo, antes corresponde a um processo de seleção, organização e recontextualização de saberes, atravessado por decisões políticas, institucionais e pedagógicas (Fernandes et al., 2013; Leite & Fernandes, 2002; Pacheco, 2007, 2009). O currículo formal diz respeito aos referenciais e dispositivos de regulação que orientam a ação educativa; o currículo informal remete para o modo como essas orientações são apropriadas, interpretadas e reconstruídas no quotidiano escolar, através das opções dos/as professores/as, das condições organizacionais e das interações pedagógicas (Lopes et al., 2004; Morgado, 2016). Por sua vez, o currículo oculto atravessa estas dimensões, manifestando-se nas rotinas, nos tempos, nas classificações, nas hierarquias e nas expectativas socialmente naturalizadas que estruturam a experiência escolar (Leite et al., 2020; Santomé, 1995). Mais do que planos autónomos, trata-se de dimensões interdependentes do processo curricular, cuja compreensão exige atender às tensões entre prescrição, mediação e experiência vivida.

O currículo do ensino primário português: O que mudou nos últimos 50 anos

O período imediato após a Revolução do 25 de Abril de 1974 foi marcado por instabilidade política, com repercussões profundas no sistema educativo. A escolaridade obrigatória incluía dois ciclos, primário e preparatório. Entre 1974 e 1976, no denominado “Ciclo da Revolução” (Barroso, 2003), a prioridade consistiu em eliminar os resquícios ideológicos do Estado Novo presentes no currículo, substituindo conteúdos alinhados com o fascismo por matrizes inspiradas em ideais democráticos. Despachos ministeriais definiram um novo quadro de gestão das escolas primárias, procurando desmontar estruturas burocráticas e hierarquizadas e instituir formas de administração mais participadas, embora a tradição organizacional do ensino primário tenha levado à persistência de aspetos anteriores (Teodoro, 2002). Entre 1976 e 1986, o “Ciclo da Normalização” consolidou a escola obrigatória de 6 anos, com documentação curricular ainda escassa; a rutura ocorreu sobretudo ao nível da filosofia educativa, deslocando o foco da formação de indivíduos submissos para a educação de cidadãos/ãs ativos/as em democracia (Barroso, 2003).

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86)¹ constituiu o primeiro grande marco estrutural da educação democrática. A LBSE estabeleceu “o quadro geral do sistema educativo” (p. 3067) e definiu, para o ensino básico, finalidades como “a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (p. 3070), organizando a educação básica em três ciclos, incluindo o 1.º CEB, e consagrando finalidades e objetivos de inspiração democrática (Barroso, 2003). Na sequência da LBSE, o Decreto-Lei n.º 286/89² estabeleceu os planos curriculares do ensino básico e

¹ <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-66831272>

² <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>

secundário, num quadro orientado para a “formação integral do educando” e para a “concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares” (p. 3639). No 1.º CEB, este diploma sustentou um modelo de currículo integrado assente na globalidade, flexibilidade e integração das atividades (Sarmiento et al., 1998; Vieira & Sampaio, 2000).

Quinze anos depois, a Reorganização Curricular do Ensino Básico, pelo Decreto-Lei n.º 6/2001³, redefiniu o currículo nacional como o “conjunto de aprendizagens e competências” (p. 258) a desenvolver ao longo da escolaridade básica. No mesmo quadro, a Formação Cívica foi apresentada como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania” (p. 260), clarificando-se, no 1.º CEB, a articulação entre áreas disciplinares e não disciplinares a desenvolver de forma transversal ou em espaços próprios (Barroso, 2003).

A partir dos anos 2000, as mudanças curriculares articularam-se com reformas organizacionais e de regulação. A legislação sobre os agrupamentos de escolas, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008⁴, passou a defini-los como “uma unidade organizacional” orientada para a “articulação curricular entre níveis e ciclos educativos” e para a construção de “percursos escolares integrados” (p. 2344). Embora estas medidas visassem coerência pedagógica, racionalização de recursos e gestão partilhada, nem sempre salvaguardaram a especificidade do 1.º CEB (Cerca, 2012).

Em termos curriculares, o Decreto-Lei n.º 139/2012⁵ procedeu a nova revisão das matrizes, anunciando que “a autonomia da escola é reforçada” através da “flexibilização da gestão das cargas letivas” e do estabelecimento de “um mínimo de tempo por disciplina” (p. 3476). No 1.º CEB, salientaram-se a definição de critérios específicos de avaliação e retenção e a reafirmação da responsabilidade curricular do/a professor/a titular, num contexto de autonomia limitada e reforço do controlo central por via de metas e provas externas (Fernandes, 2011; Leite & Fernandes, 2002).

Já o Decreto-Lei n.º 55/2018⁶, no quadro da Autonomia e Flexibilidade Curricular, consagrou que “a autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0% e 25%, é localmente construída por iniciativa de cada escola” (p. 3476). Este diploma retomou o discurso da autonomia, permitindo maior flexibilidade na organização das áreas, na gestão do tempo e na articulação de saberes, abrindo espaço para abordagens mais integradas, transdisciplinares e contextualizadas no 1.º CEB (Lima, 2020).

O currículo do 1.º CEB em Portugal, em síntese, evoluiu, em meio século, de uma rutura ideológica pós-revolucionária para um quadro estruturado pela LBSE e por sucessivos diplomas que articulam intenções democratizadoras e formas de controlo central, condicionando a agência curricular dos/as professores/as (Barroso, 2003; Fernandes, 2011; Lima, 2020; Mouraz et al., 2013). É neste enquadramento que, neste estudo, tomamos o currículo formal como referência normativa das vivências, decisões e dispositivos organizacionais narrados pelas professoras do 1.º CEB.

³ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

⁴ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

⁵ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

⁶ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Metodologia

Este estudo inscreve-se na abordagem biográfico-narrativa, tomando as histórias de vida de professoras do 1.º CEB como via de acesso aos significados que atribuem às suas experiências profissionais e curriculares. Inspiramo-nos na perspectiva de Connelly e Clandinin (1988), na continuidade dos trabalhos sobre conhecimento prático pessoal, que reconhecem os/as professores/as como detentores/as de saberes narrativamente configurados e como agentes na construção do currículo. Esta opção metodológica, próxima da filosofia deweyana da experiência, permite apreender as interações entre sujeitos e contextos ao longo do tempo (Connelly & Clandinin, 1988; Priestley et al., 2021; Ross & Chan, 2016).

Dada a natureza biográfico-narrativa do estudo, importa explicitar que a primeira autora é professora do 1.º CEB, o que lhe confere proximidade experiencial ao contexto profissional e às problemáticas curriculares em análise; as demais autoras situam-se no campo da investigação sobre profissão docente e formação de professores. Esta articulação entre proximidade profissional e distanciamento analítico favoreceu a compreensão do contexto histórico-profissional e da linguagem das participantes, exigindo, simultaneamente, atenção reflexiva permanente sobre os pressupostos mobilizados na interpretação. Procurou-se, assim, distinguir as vozes das professoras das leituras analíticas das investigadoras, assumindo, com Connelly e Clandinin (1988), Ross e Chan (2016) e Rosiek e Clandinin (2016), que o conhecimento profissional e curricular é situado, relacional e narrativamente configurado.

Foram realizadas entrevistas narrativas com 10 professoras do 1.º CEB que iniciaram o percurso profissional entre 1970 e 1986, abrangendo 5 décadas de mudanças nas políticas educativas. A identificação e seleção dos/as participantes iniciou-se a partir de professores/as do 1.º CEB reconhecidos, nas redes de contacto das autoras, pelo seu compromisso com a profissão docente e que preenchiam o critério temporal definido para o estudo. A técnica de bola de neve foi depois mobilizada para identificar outras professoras com percursos longos no 1.º CEB e perfil profissional semelhante. Tratou-se de um recorte intencional, orientado para a recolha de narrativas densas e reflexivas sobre as transformações curriculares vividas. Reconhece-se, contudo, que esta opção favorece a seleção de perspectivas profissionalmente implicadas e mais próximas entre si, pelo que os resultados devem ser lidos à luz desse enquadramento.

As entrevistas foram orientadas por um guião em três blocos – formação inicial, chegada à profissão e percurso profissional –, realizadas *online*, gravadas em áudio e transcritas integralmente. O estudo respeitou os princípios éticos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2021); foram atribuídos pseudónimos às professoras e retiradas informações que pudessem permitir a sua identificação ou a das escolas. A Tabela 1 apresenta a caracterização das participantes.

TABELA 1
Caracterização das Professoras

Professoras	Idade/ anos	Início da atividade	Regiões de trabalho	Tempo de serviço	Situação atual
Clara	72	1970	Centro	Reformou-se com 33 anos de serviço	Reformada
Inês	63	1976	Sul	Reformou-se com 32 anos de serviço	Reformada
Anabela	66	1979	Sul e Centro	Reformou-se com 43 anos e 10 meses de serviço	Reformada
Vitória	61	1979	Norte	42 anos de serviço	Docência no 3º ano
Mónica	60	1980	Norte	41 anos de serviço	Docência no 4º ano
Filipa	63	1981	Norte	41 anos de serviço	Apoio educativo
Anita	60	1984	Norte	38 anos de serviço	Docência no 3º ano
Mara	57	1986	Norte	36 anos de serviço	Docência no 4º ano
Paula	58	1986	Norte	38 anos de serviço	Docência em turma mista de 2º/3º ano
Marta	59	1986	Ilhas, Sul, Centro e Norte	38 anos de serviço	Docência no 1º ano

A análise das entrevistas seguiu a abordagem da análise paradigmática de narrativas proposta por Polkinghorne (1995), orientada para a identificação de padrões transversais em histórias singulares. Num primeiro momento, procedeu-se à leitura integral de cada entrevista, preservando a unidade narrativa de cada percurso profissional. Num segundo momento, foram assinalados episódios e excertos relativos ao currículo e ao exercício da docência. Num terceiro momento, esses segmentos foram organizados dedutivamente nos eixos “currículo formal” e “currículo informal”, definidos a partir do enquadramento teórico (Leite et al., 2020; Lopes et al., 2004; Pacheco, 2007), o que permitiu identificar subtemas recorrentes, como planificação, avaliação, projetos, organização do tempo, materiais e relação pedagógica. Finalmente, os excertos foram comparados transversalmente e reordenados cronologicamente, de modo a interpretar continuidades, ruturas e tensões entre prescrições, práticas e contextos ao longo de cinco décadas. Não se tratou, assim, de uma análise de conteúdo clássica, mas de uma análise temática de dados narrativos ancorada na lógica paradigmática descrita por Polkinghorne (1995).

Resultados

Apresentamos os resultados organizados nos dois grandes campos de análise: currículo formal e currículo informal. A exposição segue um eixo cronológico que acompanha as transformações vividas pelas professoras desde a década de 1970 até aos primeiros anos da década de 2020.

Currículo formal

As narrativas das professoras que iniciaram a carreira na década de 1970, no período anterior ao 25 de Abril de 1974, revelam um currículo formal fortemente centralizado e alinhado com os valores ideológicos do Estado Novo. Os manuais adotados eram iguais em todo o país e a escolaridade tendia a terminar na 4.^a classe (atual 4.^o ano), embora os/as alunos/as pudessem permanecer na escola primária até aos 14 anos. Muitas crianças concluíam este percurso sem dominar a leitura, o que evidencia o caráter seletivo e excludente do sistema:

O menino andava na escola primária até aos 14 anos, havia miúdos que saíam com 14 anos da escola primária sem saberem ler. (Prof. Vitória)

O controlo do sucesso escolar fazia-se através de exames nacionais de 4.^a classe e de metas percentuais de aprovação impostas aos/às professores/as:

No 1.^o ano de escolaridade nós tínhamos a obrigação de apresentar 65% de aprovações e (...) nas outras classes (...) nós tínhamos obrigação de apresentar 75%. (...) [No 4.^o ano] tinha de trazer as criancinhas a exame, (...) só trazíamos os alunos que tínhamos a certeza que passavam. (Prof. Clara)

As narrativas relativas ao período imediatamente posterior ao 25 de Abril evidenciam um forte movimento de rutura com o currículo herdado do Estado Novo e uma procura de matrizes pedagógicas alinhadas com os ideais democráticos:

Dá-se o 25 de Abril e houve uma mudança radical, na educação. Tão radical que começam até a aparecer nas coletâneas de leitura textos sem pontuação. Poemas, nomeadamente da Matilde Rosa Araújo, que aparecem sem pontuação. Portanto, a liberdade da entoação que havia cabia inteiramente a quem lia. (Prof. Clara)

Procura-se apagar os resquícios ideológicos do Estado Novo, substituindo conteúdos alinhados com o fascismo por propostas inspiradas em ideais democráticos, o que se traduz, por exemplo, na produção de manuais e textos por professores/as. Paralelamente, assinala-se a massificação do acesso à escola, com turmas numerosas, horários desdobrados e acumulação de horários, em contexto de forte efervescência política:

Há manuais feitos por professores e adotados nas escolas. (...) Eu achava que a nossa língua tinha de ser ensinada e aprendida (a leitura e a escrita) através dos métodos mistos. (...) Este livro está estruturado nesse sentido de as crianças começarem a aprender a ler. (Prof. Clara)

Estávamos no Alentejo, na reforma agrária, do PREC, muitas manifestações. (...) Fui para uma escola onde tinha 45 alunos e não havia outro professor. (...) Dava aulas das 8h às 18h, sem sair da escola. (Prof. Inês)

Este quadro evidencia tensões entre a abertura curricular e as condições concretas de trabalho docente, marcando contraste com a rigidez seletiva do período anterior, mas anunciando desafios que permanecerão sob outras formas.

As narrativas relativas à década de 1980 evidenciam um currículo formal em transição, com mudanças na organização da escolaridade, na planificação do trabalho docente e nas formas de regulação. A tentativa de reorganizar as classes em “fases” encontrou forte resistência entre os/as professores/as já integrados no sistema, enquanto os/as docentes mais jovens se mostravam mais disponíveis para a mudança:

No início da década de 1980 pretendia-se que as classes passassem a fases (...). Houve uma grande resistência (...). A nível geral da profissão, não teve impacto porque os professores fizeram sempre o mesmo. (Prof. Mónica)

Paralelamente, emerge uma cultura de planificação formalizada e visível – com planos escritos, afixados e sujeitos a inspeção – que, embora associada a mecanismos de controlo, abre espaço a práticas de planificação colaborativa:

Vivia-se o tempo das planificações que eram obrigatórias, afixadas para serem analisadas pelos inspetores. Tínhamos que fazer aquelas planificações (...) escritas à mão e com desenhinhos e coisas assim, setinhas, florinhas... (Prof. Mónica)

O alargamento da escolaridade obrigatória e a generalização da Telescola introduzem novas modalidades de organização do currículo no Ciclo Preparatório, em que professoras do 1.º CEB assumem o ensino de disciplinas de diferentes áreas, articulando emissão televisiva e trabalho em sala de aula:

A escolaridade obrigatória foi alargada e a Telescola veio colmatar o acesso nacional de todos, ao nível do Ciclo Preparatório, atual 5.º e 6.º anos. (...) Estive cerca de 10 anos nesse ensino (...) a dar as disciplinas de Português e de História, ao 5.º e 6.º ano, numa escola de 1.º ciclo onde as aulas começavam com a projeção de uma aula e depois eu continuava a aula na sala. (Prof. Anita)

As relações com delegados/as escolares, diretores/as e inspetores/as surgem como eixo relevante: são relatadas experiências de apoio, facilitação de condições de trabalho e reconhecimento profissional, bem como uma certa distância face às orientações político-administrativas mais amplas:

As professoras sentiram-se apoiadas pelos Delegados Escolares, pelos Diretores das escolas e por alguns Inspetores. Fiquei um ano inteiro e fiquei logo vinculada. (...) Faltavam-me uns dias para completar e o Senhor Delegado requisitou-me para a Delegação para completar o tempo. (Prof. Anabela)

As políticas educativas eram influenciadas pelas imposições da Comunidade Económica Europeia e havia necessidade de seguir as suas orientações. Mas as professoras não tinham isso em conta. (...) Foi uma altura boa para mim porque eu experimentei, pus em prática aquilo que eu achava que devia de ser. (Prof. Mónica)

Na década de 1990, a implantação da Área Escola evidencia a distância entre prescrição e condições concretas: para algumas professoras, a medida permanece sobretudo “no papel”, inviabilizada por turmas numerosas e falta de recursos; para outras, abre possibilidades de projetos que articulam escola, cidade e parceiros locais:

Nunca houve Área Escola. Houve no papel (...), na ação não houve, porque não tínhamos condições para isso. (Prof. Mónica)

Fizemos um projeto de Área Escola com ateliers em que nos deslocávamos à cidade (...) e trouxemos as crianças das aldeias próximas. (Prof. Clara)

Com o novo milénio, as professoras descrevem um período em que “tudo passou a acontecer”: concretizam-se reformas desenhadas na década anterior, generalizam-se os agrupamentos de escolas, alarga-se o currículo, surgem novas formas de regulação externa e multiplicam-se projetos que incidem diretamente sobre o 1.º CEB. A criação de agrupamentos horizontais, verticais e, mais tarde, mega-agrupamentos reconfigura pertenças institucionais e modos de trabalho em equipa. Em alguns contextos, a principal diferença sentida é o aumento de reuniões e a necessidade de articular o currículo com o ciclo seguinte:

No agrupamento vertical (...) notei (...) a necessidade de partilharmos com o ciclo seguinte aquilo que nós dávamos na sala de aula. (...) As reuniões aumentaram, muito. (Prof. Filipa)

Noutros, a fusão de agrupamentos pequenos em mega-estruturas é vivida como perda de identidade e proximidade, embora algumas narrativas reconheçam a construção gradual de uma identidade coletiva mais coesa:

Éramos dois agrupamentos pequenos que depois se juntaram num mega e a coisa não melhorou. (...) Quando nos juntámos com outro agrupamento, havia sempre aquela coisa que vocês são de cima, os outros são de baixo. (...) Todos nós, quando éramos um ou outro agrupamento, acho que éramos mais unidas. (Prof. Paula)

Dizia-se: “Isto não são agrupamentos, são ajuntamentos” (...). Neste momento, no meu agrupamento – e penso que na maioria – isso não se vê. (...) Uma escola é uma equipa, um agrupamento é uma equipa, é um todo. Se nos virmos assim, como um todo, é muito mais fácil para se ajudarem uns aos outros. (Prof. Mara)

As narrativas apontam ainda para a extensão e antecipação de conteúdos, sobretudo em Matemática, bem como para a sensação de “corrida” para cumprir programas cada vez mais densos:

A nível de 3.º ano o programa é extenso, é extensíssimo! (Prof. Anabela)

Sentimos que há programas que, por vezes, são assuntos que estão a ser trabalhados demasiado cedo [e] a ser repetidos a nível do 5.º ano (...). Parece uma coisa tão abstrata e que vem tão cedo, quando mais tarde se volta a falar disso. (Prof. Anita)

A densificação dos conteúdos articula-se com as políticas de avaliação externa. A introdução e posterior generalização das provas de aferição, bem como a divulgação de *rankings*, são percebidas como mecanismos que alteram o foco do ensino:

As pessoas deixaram de ensinar para os meninos aprenderem, passaram a ensinar para os meninos fazerem a prova de aferição. (...) E depois os *rankings* das escolas (...) descontextualizados completamente. (Prof. Mónica)

Ao mesmo tempo, questiona-se a distribuição horária por disciplinas, que não reconhece a natureza integrada do trabalho no 1.º CEB:

Aquela história de dizer [que] são 7 horas para português. É mentira! Tu tens 25 horas de português. Tu trabalhas o português em todas as áreas. (Prof. Vitória)

A escola a tempo inteiro e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) reconfiguram profundamente os horários do 1.º CEB, subordinando-os à organização das AEC e fragmentando o tempo pedagógico, enquanto acrescentam tarefas de supervisão:

Os horários do 1.º ciclo estão subordinados aos horários das AEC. (...) Para concentrar o máximo de horas para os colegas das AEC, retalhava-se o horário do 1.º ciclo. (...) Também temos de fazer a supervisão das AEC. (Prof. Mónica)

Paralelamente, multiplica-se a oferta de projetos provenientes de diferentes entidades, muitos dos quais passam a ser de adesão obrigatória, gerando uma sensação de sobrecarga:

Está-me a desencantar a quantidade de projetos que nos vêm parar ao e-mail, projetos de toda a espécie (...). Nós não podemos aderir a todos os projetos, nós temos um currículo, temos um programa para cumprir. (Prof. Anita)

Na década de 2010 e nos primeiros anos de 2020, as narrativas mostram a continuidade da avaliação de desempenho docente e o alargamento da lógica avaliativa aos Agrupamentos, bem como a imposição de dispositivos administrativos e digitais que moldam o trabalho no 1.º CEB:

O agrupamento está sujeito à avaliação. (...) Esteve lá o inspetor. (Prof. Marta)

Vem tudo de cima, essa gestão dos programas, dos horários. (Prof. Anita)

Ainda que, em sentido estrito, a avaliação de desempenho docente se inscreva sobretudo na regulação da carreira, algumas professoras percecionam-na como dispositivo que condiciona o modo como vivem o currículo formal:

Quando eu vou avaliar aulas, eu avalio duas aulas, portanto, o que é que eu vou avaliar? (...) Nós avaliamos aquela aula e sim, realmente foi uma aula muito bem conseguida e damos uma boa nota. Mas e as outras aulas? Nós não sabemos. (Prof. Filipa)

No seu conjunto, estes relatos mostram um currículo formal que, ao longo de cinco décadas, se vai reconfigurando por via de reformas legais, dispositivos de avaliação e reorganizações institucionais, estruturando de forma cada vez mais intensa o trabalho docente no 1.º CEB, mas também abrindo espaços de apropriação, resistência e negociação no quotidiano.

Currículo informal

As narrativas relativas ao período anterior ao 25 de Abril de 1974 mostram que, mesmo sob a ditadura, algumas professoras construíam modos de ser e estar na escola que antecipavam valores de participação, abertura à comunidade e maior liberdade pedagógica. A docência surge como espaço de iniciativa e experimentação, mas também marcada por forte autoridade docente:

[Em 1970, no primeiro ano de trabalho] eu realmente trabalhei muito, mas eu gosto de trabalhar, eu gosto de desafios, sempre gostei. (...) Para me integrar na comunidade houve uma festa em R. P. e nós, na escola, fizemos o andar para ir no dia da procissão. (...) O segundo ano de serviço também foi um trabalho muito interessante (...). Antes de [19]74 a ação do professor era muito mais marcante. O aluno aprendia aquilo que a professora lhe dizia. (Prof. Clara)

Após Abril de 1974, as narrativas apontam uma viragem no modo como se pensa a aprendizagem: desloca-se o foco da transmissão para a atividade do/a aluno/a, num contexto de fortes carências materiais:

A partir de [19]74, tenta-se que o aluno aprenda, que faça as suas próprias aprendizagens. (Prof. Clara)

As escolas não tinham condições, não havia materiais pedagógicos, as turmas eram compostas por todos os anos e as professoras tentaram colmatar estas lacunas. Eu ensinei-os a fazer luvas, a coser meias, a fazer gorros para o cabelo. Porque a escola é isso, não é? (Prof. Vitória)

Persistem, contudo, formas de trabalho mais tradicionais, centradas no quadro e na cópia, ao lado de estratégias que reorganizam o espaço da sala para fomentar autonomia e trabalho diferenciado:

Quando comecei a trabalhar, era tudo nos caderninhos. Passava no quadro e os meninos copiavam para o caderno. E trabalhava-se assim. (Prof. Anabela)

Tinha a sala muito dividida por espaços (...). Enquanto eu estou a trabalhar diretamente com um grupo, eles podem trabalhar sozinhos. (Prof. Inês)

A década de 1980 é descrita como tempo de transição: a liberdade recém-conquistada convive com carências, desigualdades e heranças autoritárias. Algumas professoras exploram essa liberdade para romper com a rigidez da aula tradicional e reforçar o cuidado e o bem-estar dos/as alunos/as:

A primeira coisa que eu digo aos pais e aos alunos: “nós temos de estar aqui felizes.” (...) Havia um menino que não queria estar na sala de aula (...) “Traz lá o cavalo para a escola.” (...) O menino ficou todo feliz. (Prof. Marta)

Em paralelo, mobilizam recursos na comunidade para suprir carências e introduzem, no próprio currículo, símbolos de ruptura com a escola punitiva:

Uma canção que eu não desistia de ensinar aos meus alunos era “cá na nossa escola, não há palmatória, nem burros de pé”. (...) Foi difícil mudar um bocadinho a mentalidade dos colegas. (Prof. Vitória)

Mesmo depois da Revolução, a cultura da punição continua presente nas expectativas das famílias, o que obriga as professoras a negociar esse legado:

A primeira coisa que um dos miúdos me trouxe foi uma régua. (...) “Foi o meu pai que fez, que se eu me portar mal, a senhora professora bate-me.” (Prof. Mónica)

A década de 1990 é narrada como período de grande dinamismo, em que professoras, alunos/as, famílias e comunidade se envolvem em múltiplas iniciativas culturais, muitas fora dos horários formais:

Em meados de noventa ia com os miúdos, não era obrigatório para eles irem, mas eles apareciam todos ou quase todos (...) e íamos ouvir os concertos (...). Todos os domingos eu ia com a minha turma ao teatro T. assistir aos concertos. (Prof. Mónica)

Projetos como o *Ensinar é Investigar* e o *Movimento da Escola Moderna* (MEM) reforçam práticas centradas na experiência, na investigação e no trabalho de projeto:

Eu estive num projeto do Ensinar é Investigar, 4 anos (...) não tínhamos manual nenhum, tínhamos de construir tudo de raiz. (...) Hoje em dia continuo com isso. (Prof. Mara)

Houve uma pessoa com quem eu trabalhei, e trabalhava pelo MEM, e (...) acho que é uma maneira de trabalhar muito livre e muito avançada, e era esse modelo que eu tinha como excelente. (Prof. Filipa)

Estas referências dialogam com práticas já existentes, em que os/as alunos/as escrevem sobre experiências concretas, e articulam-se com forte investimento em formação e com a entrada das tecnologias na escola:

Acho que os professores do 1.º Ciclo deram um avanço em relação aos outros muito acentuado e procuraram formação por todo [o lado]. (Prof. Vitória)

Eu tive um computador na sala de aula com os meus meninos que era um fascínio. (...) Começamos a aprender todos. (Prof. Clara)

Nos anos 2000, o currículo informal passa a ser construído num cenário de regulação mais intensa, mas as professoras continuam a afirmar margens de autonomia, sobretudo no domínio da leitura e escrita, através de métodos híbridos e autorais:

Parto de histórias e os miúdos descobrem o [método] global, de frase para a palavra. Não tenho nome para o meu método. É o meu, é o “sobe e desce”. (Prof. Marta)

Com os agrupamentos, intensifica-se o controlo sobre manuais, fichas e avaliação, deslocando decisões que antes eram individuais:

É em reuniões que são tomadas as decisões e depois aplicadas pelos professores de cada ano. (...) Tens que seguir aquilo que é feito numa coordenação de ano. (Prof. Paula)

A avaliação dos/as alunos/as torna-se mais padronizada e quantificada, em tensão com a visão de uma avaliação qualitativa e global da criança:

Há anos atrás eu fazia as minhas planificações à medida da minha turma. (...) Neste momento fazes as fichas que são iguais ao agrupamento todo. (Prof. Paula)

Apesar da legislação dizer que a avaliação do 1.º CEB é qualitativa, a maior parte das pessoas faz aquilo quantitativo. (...) Deixou-se de ter em conta a criança no seu todo. (Prof. Mónica)

Apesar disso, emergem projetos concebidos pelas professoras, não impostos externamente, que mobilizam o currículo de forma integrada e significativa:

Há uns anos, um projeto ‘Memórias da Terra’. Toda a escola trabalhou em função disso. Uns trabalharam a água, outros a terra, outros o fogo... várias artes, a matemática... o que cada um quis. (Prof. Mónica)

No plano da formação, cruzam-se percursos por interesse próprio e formações associadas à progressão na carreira, ora vividas como oportunidades de aprendizagem, ora como mera exigência burocrática. Em todos os casos, importa sobretudo a forma como essas formações são reapropriadas como recursos para redesenhar práticas.

No período mais recente (2010–2024), persistem carências materiais e surgem novas exigências digitais, enquanto se intensifica o controlo externo e o desgaste profissional. As professoras continuam a organizar feiras e angariar fundos para equipamentos, denunciando a desigualdade de condições:

Queríamos os computadores para os meninos e continuamos a ter carências (...) e penso assim: “Não mudou muito, a escola!” (Prof. Vitória)

A transição digital é vivida de forma desigual; a pandemia de Covid-19 é descrita como momento de autoformação intensiva em plataformas, seguido de nova vaga de formação obrigatória:

Tivemos nós de nos autoformar. Mas agora é necessário fazer formação. Eu só pergunto: para quê? (...) É tudo preciso, papéis, tudo papéis. (...) Isso custa a quem está no terreno, porque os dias continuam a ter as mesmas horas. (Prof. Mara)

Apesar de cansaço e falta de reconhecimento, o bem-estar e a aprendizagem dos/as alunos/as permanecem no centro das preocupações:

Se vir que os alunos não entraram bem na matéria, aproveito a primeira hora do dia seguinte (...) para insistir. (Prof. Filipa)

Na sala de aula, estou com os meninos e gosto. (...) Consigo controlar os meninos, brincar e trabalhar ao mesmo tempo. (Prof. Anita)

A sala de aula continua a ser espaço de realização e invenção, mas as margens de autonomia sobre tempo e espaço diminuem:

Temos menos liberdade agora do que há 30 anos (...) na escola. (Prof. Marta)

As aulas assim por horas foi outra decepção para mim. (...) O horário que nos obrigam a fazer, às vezes, não corresponde à realidade da aula. (Prof. Vitória)

O uso de manuais e fichas é problematizado:

O manual, como está, formata muito o professor. Optei por não ter os manuais. (...) Não nos dá a liberdade de fazer outras coisas e ter outras experiências. (Prof. Paula)

Por fim, o trabalho burocrático e a multiplicação de projetos impostos agravam a carga de trabalho:

“Agora mais este projeto” – “Sim” – “Agora mais isto” – “Sim” – “Até ao dia tal, aquele papel” – “Sim”. (...) Próximo sábado e domingo, em vez de trabalhar mais 5 ou 6 horas, vou ter de trabalhar a tarde toda. (Prof. Marta)

Em conjunto, estas narrativas desenham um currículo informal que, ao longo de 5 décadas, se constrói na intersecção entre imposições formais e práticas profissionais: as professoras inventam modos de trabalhar com turmas multietárias, criam projetos integradores, mobilizam recursos locais, reinterpretam métodos e dispositivos avaliativos e lutam para preservar a especificidade da monodocência e da relação próxima com os/as alunos/as num contexto de regulação crescente.

Discussão

O contraste entre as memórias do período anterior a 1974 e as do imediato pós-Revolução evidencia uma primeira tensão importante. De um lado, o currículo formal é recordado como altamente centralizado, com manuais únicos, exames nacionais de 4.^a classe e metas percentuais de aprovação; de outro, as professoras sublinham a rutura ideológica posterior ao 25 de Abril, com a eliminação de referências fascistas e a introdução de textos literários que valorizam a liberdade de interpretação, bem como a produção de manuais alinhados com ideais democráticos. Esta leitura empírica converge com a historiografia que identifica um “Ciclo da Revolução” seguido de um “Ciclo da Normalização”, em que se procura desmontar a escola do Estado Novo e afirmar um novo propósito para a educação primária (Barroso, 2003; Leite, 2005; Teodoro, 2002). Para além da centralização formal, estas memórias deixam já entrever um currículo oculto assente em lógicas de seleção, disciplina e normalização, visível nas metas percentuais de aprovação e nos exames da 4.^a classe, que regulavam antecipadamente o que podia ser ensinado, a quem e com que expectativa de sucesso (Santomé, 1995).

As narrativas mostram, contudo, que a mudança não se faz numa “folha em branco”. A massificação do acesso – turmas numerosas, horários desdobrados, acumulação de funções – e a persistência de estruturas organizacionais e culturas profissionais anteriores limitam a concretização do novo quadro democrático, mostrando que a política curricular não chega à escola de forma linear, mas é recontextualizada em função de condições institucionais, materiais e profissionais concretas (Barroso, 2003; Teodoro, 2002). Ao mesmo tempo, emergem práticas informais que antecipam uma escola mais democrática – participação em festas comunitárias, mobilização de recursos locais, apoio a alunos/as vulneráveis e atenção ao bem-estar –, o que

evidência que o quotidiano escolar já funcionava como espaço de produção curricular, mesmo em contextos de forte constrangimento.

A aprovação da LBSE e, posteriormente, do DL 286/89, institui formalmente um currículo integrado no 1.º CEB, assente na globalidade, flexibilidade e integração de atividades. Embora as professoras não cite estes diplomas, muitas descrevem práticas coerentes com esse horizonte: monodocência entendida como possibilidade de articulação entre áreas, trabalho de projeto, exploração de contextos locais, o que sugere processos de recontextualização curricular em que a prescrição é apropriada e reconstruída nas decisões pedagógicas do quotidiano. Porém, nas narrativas mais recentes surge a perceção de que o currículo formal evoluiu no sentido de densificação e antecipação de conteúdos, sobretudo em Matemática, articulada com uma distribuição horária rígida por disciplinas. Os relatos de programas “extensíssimos”, de tópicos introduzidos precocemente e de currículos que “se passam a correr” convergem com críticas ao desfasamento entre currículo prescrito e tempo pedagógico efetivo e com a identificação de uma lógica de “sobrecarga curricular” (Fernandes, 2011; Sacristán, 2000). Neste contexto, a imposição de matrizes horárias é vivida como pouco compatível com a natureza global da monodocência, revelando a distância entre a retórica de um currículo integrado e a sua concretização.

Outro eixo central remete para a intensificação da regulação externa do currículo e do trabalho docente. As professoras descrevem como as provas de aferição e, mais tarde, os *rankings* reorientam prioridades: de “ensinar para que os alunos aprendam” para “ensinar para a prova”. Esta deslocação ecoa a cultura da performatividade e da *accountability*, em que o valor do trabalho docente passa a ser medido por indicadores externos, alterando profundamente as práticas curriculares (Ball et al., 2017; Mouraz et al., 2013). Mais do que acrescentarem novos dispositivos ao currículo formal, estas políticas reconfiguram o currículo em ação: tornam mais visível um currículo oculto de competição, classificação e comparação entre escolas e condicionam diretamente o que é ensinado, quando é ensinado e com que finalidade (Lopes et al., 2004; Pereira et al., 2007). As narrativas evidenciam, assim, que as tensões entre prescrição e ação pedagógica se tornam particularmente nítidas quando a regulação externa passa a reorganizar o quotidiano da sala de aula.

A reorganização institucional promovida pelos agrupamentos de escolas intensifica este processo. Do ponto de vista normativo, os agrupamentos (DL 75/2008 e alterações) visam articular pedagogicamente níveis de ensino, racionalizar recursos e construir percursos educativos coerentes. Nas narrativas, porém, sobressaem efeitos como o aumento de reuniões, a perda de identidade das escolas do 1.º CEB e a diluição da sua voz nos órgãos de decisão. As AEC e a escola a tempo inteiro são vividas como dispositivos que subordinam os horários do 1.º CEB às necessidades de outras entidades, fragmentando o tempo pedagógico e acrescentando tarefas de supervisão. Neste ponto é que o currículo oculto se mostra visível: na fragmentação do tempo pedagógico, na subordinação da organização do 1.º CEB a lógicas externas e na naturalização de formas de controlo que, sem alterarem necessariamente os programas, reconfiguram as condições concretas de ensinar e aprender (Santomé, 1995). Estas leituras dialogam com a noção de autonomia relativa das escolas e dos/as docentes (Barroso, 2003; Morgado, 2016): os discursos normativos

ênfatisam autonomia e flexibilidade (DL 55/2018), mas a governação por dispositivos – agrupamentos, matrizes, AEC, sistemas de avaliação – tende a recentralizar decisões. Neste quadro, as professoras surgem como agentes curriculares, mas com uma agência cada vez mais condicionada por estruturas organizacionais e regulatórias que estreitam o espaço de decisão sobre o currículo em ação. A avaliação de desempenho docente é percecionada como mais um mecanismo de controlo, gerando sentimentos de injustiça.

É precisamente neste cenário de regulação crescente que as narrativas evidenciam a densidade do currículo informal e a centralidade da agência docente. Desde o início da carreira, ainda sob a ditadura, as professoras descrevem práticas que extravasam a lógica estreita da transmissão: envolvimento em iniciativas comunitárias, organização de festas, apoio a alunos/as com dificuldades, produção de materiais com recursos locais. Após o 25 de Abril, tais práticas intensificam-se: reorganização de salas em espaços de trabalho autónomo, ensino de saberes manuais, projetos com a comunidade, atividades que respondem ao interesse dos/as alunos/as. Estes exemplos ilustram o currículo como dispositivo cultural (Carr & Kemmis, 1988) e confirmam a ideia de currículo reflexivo (Lopes et al., 2004), construído na articulação entre referenciais, oportunidades de formação e contingências do quotidiano. Ao mesmo tempo, estes relatos mostram que o currículo oculto não se exprime apenas nas políticas recentes de avaliação e controlo, mas também em heranças culturais mais antigas, como as expectativas familiares de punição, que revelam a persistência de modos autoritários de conceber a relação pedagógica mesmo após a rutura democrática (Santomé, 1995).

Nos anos 1990, o contexto de maior dinamismo e debate pedagógico (Lopes, 2023) encontra eco nas narrativas: multiplicam-se projetos culturais, idas ao teatro, concertos, iniciativas de fim de semana, bem como a apropriação de dispositivos inovadores que valorizam a investigação, a experiência e o trabalho de projeto, sustentados por redes de formação contínua e pela entrada das tecnologias digitais na escola.

A partir dos anos 2000, este currículo informal é construído num cenário de maior controlo, mas as professoras continuam a afirmar margens de autonomia, sobretudo em domínios em que mantêm alguma especificidade, como os métodos de leitura e escrita. A invenção de “métodos próprios”, a recusa em seguir manuais considerados formatadores e a elaboração de projetos integradores revelam uma agência curricular que não desaparece com a intensificação da regulação; antes se reconfigura, deslocando-se para zonas mais contingentes do trabalho pedagógico, onde ainda é possível reinterpretar prescrições, negociar prioridades e abrir brechas no quadro formal. Em paralelo, as narrativas sublinham o peso do trabalho burocrático, a multiplicação de projetos impostos, a exigência de formação associada à progressão, a gestão de turmas heterogéneas e a persistência de carências materiais, agora também no domínio digital. A pandemia de Covid-19 surge como momento paradigmático de autoformação forçada em tecnologias, seguido de nova vaga de formação obrigatória para creditar competências já adquiridas na prática.

Paradoxalmente, é neste cenário de erosão da autonomia formal e de sobrecarga que a sala de aula permanece, nas narrativas, como espaço de realização profissional e de criação curricular: lugar onde as professoras dizem conseguir “brincar e trabalhar ao mesmo tempo”, ajustar a matéria ao ritmo dos/as alunos/as, insistir quando é preciso, suspender o programa para retomar conteúdos não compreendidos.

Confirma-se a ideia do currículo como espaço de diálogo e conflito, em que os/as professores/as, mesmo sob forte pressão política e administrativa, continuam a ser agentes fundamentais na configuração das experiências educativas (Rosiek & Clandinin, 2016).

As narrativas evidenciam, assim, esforços e desafios na construção de um intercurrículo (Lopes et al., 2004; Pereira et al., 2007) que articula prescrições, iniciativas locais e valores, e no qual a agência curricular é simultaneamente possibilitada e limitada pelas políticas em vigor (Mouraz et al., 2013). Qualquer discussão sobre autonomia e liberdade profissional no 1.º CEB não pode, por isso, centrar-se apenas em mudanças legislativas ou em discursos de flexibilidade; exige reconhecer a densidade do currículo vivido e compreender como, em contextos de regulação crescente, as professoras continuam a reconfigurar o currículo em ação, preservando, reinventando ou, por vezes, perdendo margens de liberdade que foram centrais na construção histórica da escola pública em Portugal.

Conclusão

Este estudo procurou compreender, a partir das histórias de vida de 10 professoras do 1.º CEB que iniciaram a carreira entre 1970 e 1986, como o currículo democrático foi sendo construído, vivido e reinterpretado ao longo de cinco décadas. A análise das narrativas, articulada com o enquadramento histórico-curricular, mostrou que o currículo formal do 1.º CEB não se traduz numa simples sucessão linear de reformas, mas num processo historicamente mediado em que prescrições, dispositivos organizacionais e experiências profissionais se foram recompondo histórica e subjetivamente.

Em paralelo, emergiu um currículo informal particularmente rico, no qual as professoras inventam projetos, recontextualizam prescrições, mobilizam recursos comunitários e preservam a especificidade da monodocência e da relação próxima com os/as alunos/as. Mais do que opor currículo formal e informal, as narrativas mostram que o currículo é simultaneamente prescrição, interpretação e relação: constrói-se nos textos legais, mas também nas mediações das professoras, nas condições concretas do trabalho escolar e nas interações pedagógicas que dão forma ao quotidiano da sala de aula.

Estes resultados convidam, por isso, a repensar os debates sobre autonomia e flexibilidade curricular. Mostram que a política curricular não chega à escola de forma linear e que qualquer reforma depende dos modos como é apropriada, negociada e reconfigurada pelas professoras. Deste ponto de vista, a autonomia curricular não pode ser entendida apenas como enunciação normativa; exige tempo, condições organizacionais, reconhecimento profissional e participação efetiva do 1.º CEB nos processos de decisão. Reconhecer o currículo vivido implica, assim, valorizar os saberes construídos pelas professoras ao longo da carreira e trazê-los para o centro da reflexão curricular, da formação docente e da política educativa.

Do ponto de vista da política educativa, os resultados sugerem pelo menos quatro implicações. Em primeiro lugar, políticas de autonomia curricular só se materializam quando acompanhadas de condições de trabalho compatíveis com a especificidade do 1.º CEB, designadamente tempo pedagógico integrado, menor

fragmentação horária e redução da sobrecarga burocrática. Em segundo lugar, a participação substantiva do 1.º CEB nos processos de decisão curricular dos agrupamentos deve ser reforçada, sob pena de a articulação vertical se traduzir em diluição da sua especificidade. Em terceiro lugar, a proliferação de projetos externos e de dispositivos de avaliação deve ser racionalizada para evitar o desvio do foco pedagógico da aprendizagem para a conformidade performativa. Em quarto lugar, o conhecimento profissional acumulado pelas professoras, visível na sua capacidade de recontextualizar prescrições e de construir projetos significativos, deve ser reconhecido como recurso central para a formação contínua e para a construção curricular (Barroso, 2003; Leite et al., 2020; Lima, 2020; Morgado, 2016; Mouraz et al., 2013).

O estudo apresenta limitações: a amostra é intencional e restrita, as narrativas são retrospectivas e centradas em professoras do 1.º CEB em contexto português, não abrangendo outros níveis de ensino nem outras configurações de género e idade. Futuras investigações poderão alargar o olhar a outras gerações e contextos, articular narrativas com análise documental e observação de práticas e explorar, de forma mais fina, como os atuais dispositivos de autonomia e flexibilidade reconfiguram – ou não – o intercurrículo e a agência dos professores do 1.º CEB.

Agradecimentos: As autoras agradecem às professoras participantes pela disponibilidade, confiança e generosidade com que partilharam as suas histórias de vida e percursos profissionais, tornando possível a realização desta investigação.

Financiamento: Esta investigação não recebeu financiamento específico de qualquer agência de financiamento dos setores público, comercial ou sem fins lucrativos. No entanto, a pesquisa enquadrou-se no desenvolvimento do Projeto FYT-ID – Cinquenta Anos de Docência: fatores de mudança e Diálogos Intergeracionais, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. ([PTDC/CED-EDG/1039/2021](https://doi.org/10.54499/PTDC/CED-EDG/1039/2021) | <https://doi.org/10.54499/PTDC/CED-EDG/1039/2021>)

Conflito de interesses: As autoras declaram não existir qualquer conflito de interesses.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael W., & Beane, James A. (Eds.). (2000). *Escolas democráticas*. Porto Editora.
- Ball, Stephen J., Junemann, Carolina, & Santori, Diego (2017). *Edu.net: Globalisation and education policy mobility*. Routledge.
- Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63–92. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>
- Carolino, Ana M. (2007). Que organização de trabalho pedagógico para o 1.º CEB? Monodocência, coadjuvação ou pluridocência? In Maria Assunção Flores & Isabel C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 203–215). Cadernos CIEd.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Cerca, António (2012). *Percursos, identidades e contextos: Da revolução de Abril de 1974 aos agrupamentos de escola* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral Repositório científico da UC. <https://hdl.handle.net/10316/23351>
- Connelly, F. Michael, & Clandinin, D. Jean (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers College Press.

- Dewey, John (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trans.). Editora Nacional.
- Fernandes, Preciosa (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa, Leite, Carlinda, Mouraz, Ana, & Figueiredo, Carla (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417–425. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0041-1>
- Freitas, André (2023). Arquiteturas de prática. In Amélia Lopes & Leanete T. Dotta (Coords.), *Profissão docente em tempos de democracia: Fatores de mudança* (Cap. 3). Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP. <https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/a-profissao-docente-em-tempos-de-democracia>
- Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Ed.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15–32). Porto Editora.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In Paulo Abrantes (Dir.), *Gestão flexível do currículo: Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41–62). DEB.
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Figueiredo, Carla (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259–272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Lima, Licínio C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Especial), 172–192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Lopes, Amélia (2022). Professoras e professores portugueses: “Que caminho tão longo”. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2021* (pp. 408–420). Conselho Nacional de Educação.
- Lopes, Amélia (2023). Percursos. In Amélia Lopes & Leanete T. Dotta (Coords.), *Profissão docente em tempos de democracia: Fatores de mudança* (Cap. 1). Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP. <https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/a-profissao-docente-em-tempos-de-democracia>
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Pereira, Elisabete, Coelho, Orquídea, Sousa, Cristina, Silva, Manuel, Rocha, Rosália, & Fragateiro, Lurdes (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1.º CEB: Índícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63–95. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1426>
- Morgado, José Carlos (2016). O papel do professor no desenvolvimento do currículo: Conformidade ou mudança? In Marielda F. Pryjma & Oséias S. Oliveira (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão* (pp. 46–61). Editora da UTFPR.
- Mouraz, Ana, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 478–491. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827363>

- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2007). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105–143. <https://doi.org/10.21814/rpe.13955>
- Pacheco, José Augusto (2013). Estudos curriculares: Génese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 151–168. <https://doi.org/10.34626/esc.vi38.329>
- Pereira, Fátima (2023). Fatores de mudança. In Amélia Lopes & Leanete T. Dotta (Coords.), *Profissão docente em tempos de democracia: Fatores de mudança* (Cap. 4). Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP.
- Pereira, Fátima, Carolino, Ana Maria, & Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do século XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191–219. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1417>
- Polkinghorne, Donald (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Priestley, Mark, Philippou, Stavroula, Alvunger, Daniel, & Soini, Tiina (2021). Curriculum making: A conceptual framing. In Mark Priestley, Daniel Alvunger, Stavroula Philippou, & Tiina Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 11–32). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Rosiek, Jerry, & Clandinin, D. Jean (2016). Curriculum and teacher development. In Dominic Wyse, Louise Hayward, & Jessica Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy, and assessment* (pp. 293–308). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n19>
- Ross, Vicki, & Chan, Elaine (2016). Personal practical knowledge of teacher educators. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 3–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_1
- Sacristán, José Gimeno (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (Ernani F. Rosa, Trad.). ArtMed.
- Santomé, Jurjo T. (1995). *O currículo oculto*. Porto Editora.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, Sousa, Tomé B., & Ferreira, Fernando Ilídio (1998). *Tradição e mudança na escola rural: Estudo de caso*. Ministério da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2021). *Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Stenhouse, Lawrence (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Teodoro, Antonio (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *Eccos Revista Científica*, 4(1), 61–77. <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.293>

- Thomas Dotta, Leanete, & Marta, Margarida (2023). Perceções, sentimentos e afetos. In Amélia Lopes & Leanete T. Dotta (Coords.), *Profissão docente em tempos de democracia: Fatores de mudança* (Cap. 5). Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP.
- Vieira, Ricardo, & Sampaio, Graça (2000). A gestão flexível do currículo: Práticas e atitudes em confronto e análise. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 141–211. <https://doi.org/10.24840/esc.vi13.1397>