

**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 MELO<sup>1</sup>  
Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA<sup>2</sup>  
Carlinda LEITE<sup>3</sup>

**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 articulatórias 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 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.

**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 articulatorias 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*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru – PE – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9125-4142>. E-mail: [melo.mariajulia@gmail.com](mailto:melo.mariajulia@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru – PE – Brasil. Professora do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA, pertencente ao Núcleo de Formação Docente. Doutorado em Educação (UFPE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3577-1716>. E-mail: [nina.ataide@gmail.com](mailto:nina.ataide@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade do Porto (UP), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP), Porto – Portugal. Professora no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (FPCEUP). Professora Catedrática e Professora Emérita (UP). Doutorado em Ciências da Educação (UP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>. E-mail: [carlinda@fpce.up.pt](mailto:carlinda@fpce.up.pt)

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.*

**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.*

## Introdução

O presente artigo se inscreve no debate sobre a produção das práticas curriculares de professores nos cotidianos escolares, especificamente de professores dos anos iniciais de escolarização. Dimensionamos que as práticas curriculares dos professores são influenciadas (BALL, 2001; 2002; 2004) por políticas de educação, mas não permanecem circunscritas ao que é prescrito pela administração central, tendo em vista que os professores que atuam nos contextos escolares são decisores curriculares, ou seja, são também decisores políticos (LEITE, 2002; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019) no uso da sua agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; 2015).

Nesta perspectiva, nos vinculamos a sentidos de “prática curricular” que a dimensionam também enquanto prática discursiva que se produz histórica e contingencialmente a partir de disputas e negociações entre diferentes grupos políticos com demandas diversificadas, grupos esses que muitas vezes intencionam fixar sentidos de currículo com aparência de serem as únicas possibilidades.

É tendo por referência estas ideias que neste artigo analisamos quais e como são realizadas práticas articulatórias na produção de práticas curriculares coletivas de professores do 1º Ciclo da Educação Básica de Portugal. Para isso, partimos de uma discussão teórica que

considerou o currículo como construção derivada das políticas e das interpretações dos atores que o praticam e o recriam no momento em que o colocam em ação, num ciclo político, contínuo e dinâmico (FRANGELLA, 2013), em que processos de negociação entram em cena nas articulações produzidas na prática curricular.

Neste artigo, essas articulações foram analisadas com base na Teoria do Discurso (TD) (LACLAU; MOUFFE, 2000), perspectiva teórica e metodológica que nos permitiu investigar as práticas curriculares a partir das lutas de poder por que passaram as construções das relações entre práticas e políticas, entre práticas curriculares de professores e as práticas dos demais sujeitos da escola.

Nessa direção, analisamos as práticas curriculares de três professoras do 1º ano do 1º Ciclo da Educação Básica, todas pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas de uma cidade do norte de Portugal. Essa análise foi realizada a partir das entrevistas semiestruturadas que as professoras nos forneceram, bem como da pesquisa documental dos textos das políticas por elas sinalizadas, num percurso que admitiu a existência da imprecisão e da ambiguidade, e abandonou os axiomas essencialistas (LOPES, 2013).

De fato, em nossa análise nos desfizemos de uma totalidade fechada e estável entre significado e significante e inserimos nosso objeto no campo da luta hegemônica, trazendo ainda uma noção de discurso que não distinguiu o linguístico do extra-linguístico (LACLAU, 1993). Fixamos sentidos – mesmo que estes tivessem sido fixados apenas parcialmente – a partir de um sistema de relações que os incluíram nas escolas e nas práticas curriculares das professoras, sendo esse sistema o que chamamos de discurso. Isso significa dizer que os sentidos de prática curricular dependeram do sistema de relações no qual se inseriram. Frente a este referencial analítico situamos a interpretação dos discursos que constituíram a componente empírica deste artigo.

### **A escola enquanto materialização de uma prática coletiva: relações entre subjetividades e coletividades**

Partimos da compreensão de que a escola se constitui enquanto a materialização de uma prática coletiva que objetiva educar os sujeitos. Isso não significa, no entanto, a supressão das individualidades, mas o entendimento da organização escolar como síntese das subjetividades dos atores que a constituem, resultando num todo com dinâmica específica. Entendemos, por conseguinte, que “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte. No nosso ímpeto para eliminar o

individualismo, precisamos de evitar o esmagamento da individualidade” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 109).

Na sequência desta ideia reconhecemos que os sujeitos apresentam características próprias, marcas de suas experiências pessoais e profissionais que formam e transformam suas práticas construídas no cotidiano, características essas que fazem parte das suas subjetividades. Essas subjetividades são, por sua vez, construídas a partir de identidades descentradas, ou seja, não consideramos que exista um centro estrutural do que é ser homem/mulher, mas uma multiplicidade de elementos que se articulam e formam as identidades dos sujeitos (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Reconhecemos que a escola, enquanto instituição em que nela trabalham diferentes sujeitos, apresenta diversas subjetividades as quais imprimem suas marcas na estrutura organizacional e curricular da instituição. Essas subjetividades produzem, pois, práticas articulatórias entre si, sendo responsáveis por modificar as identidades dos sujeitos. Assim, a escola, ao congrega diferentes sujeitos, é marcada pelas suas subjetividades, mas também as modifica ao colocá-las juntas objetivando a constituição de um projeto formativo. Corroboramos Fullan e Hargreaves (2001, p. 28) quando referem que o que as escolas precisam fazer é “experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual”.

Portanto, a escola opera na relação entre aquilo que é individual e aquilo que é coletivo, sendo essa relação produzida no cotidiano. Essa aproximação é responsável, pois, por inseri-la no entre-lugar, na fronteira entre as práticas singulares e as coletivas. Partindo desta perspectiva, compreendemos que os professores produzem suas práticas curriculares inscritos nesses espaços fronteirícios onde suas identidades pessoais encontram a articulação com as identidades dos outros membros da escola. Desse modo, “a ideia de entre-lugar traz para a discussão o sujeito que vive na fronteira, vive entre, viver na fronteira é viver simultaneamente em espacialidades e temporalidades diferentes no presente da vida cotidiana, é viver além” (LYRIO, 2010, p. 6).

O professor, então, que atua na organização escolar, faz parte desse coletivo, não sendo sua prática desvinculada das práticas dos outros membros da organização. Ao exercer a função específica da profissão docente, qual seja, ensinar (ROLDÃO, 2007), e ao interpretar e praticar um currículo, o professor não o faz isolado da comunidade escolar na qual se insere. Desse modo, consideramos que é no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática curricular dos professores se constrói, não sendo tão somente produto das interpretações individuais que o professor produz das políticas curriculares, pois “o professor não dá apenas

os programas, não dá apenas as matérias, não dá apenas os testes e as classificações, mas idealmente ele dá-se” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 97). Tampouco a prática curricular se constitui somente como resultado das relações deste profissional com o contexto, ou seja, das influências ou interferências que este sofre dos outros membros da escola, tendo em vista que “a individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 81).

Nessa direção, o currículo praticado pelo professor se constitui a partir dessas relações que ele estabelece no contexto em que atua, partilhando situações de ensino-aprendizagem com professores mais experientes, compreendendo e interpretando as políticas educacionais e curriculares que incidem sobre a escola, dialogando ainda com a gestão escolar e exercendo a função de ensinar.

### **Discursos particulares sobre práticas curriculares que se tornaram universais: caminhos traçados pela Teoria do Discurso**

A partir da Teoria do Discurso podemos compreender que as práticas curriculares são formulações constituídas a partir de disputas, em que certos sentidos se hegemonomizam dando a impressão de uma universalidade conciliada (LACLAU, 2011). No quadro desta orientação teórica, as práticas curriculares de professores são constituídas a partir de processos hegemônicos desenvolvidos na relação com as recriações das políticas e com o caráter inovador do currículo praticado por professores. Além disso, as demandas dos diversos sujeitos que compõem o coletivo da escola entram algumas vezes em relação antagônica com as demandas do professor, resultando na articulação provisória entre anseios diferentes.

Diante disso, mobilizando a Teoria do Discurso enquanto teoria e método, tratamos o discurso como fala e texto, mas igualmente como prática. Frente a isso, realizamos entrevistas com professoras dos primeiros anos do 1º ciclo da educação básica de Portugal, pertencentes a escolas de uma cidade da região metropolitana do Porto. Em concomitância com as entrevistas, realizamos a pesquisa documental de políticas e/ou programas sinalizados pelas professoras, sendo analisados os textos curriculares, mas também a conjuntura na qual eles foram formulados com a intenção de compreender o texto para além do texto.

Dos documentos políticos, analisamos o texto do Despacho 5908/2017, que dizia respeito ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), assim como o que definiu as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017), documentos que conviviam com o

PAFC, mas também o da política que tinha ocorrido na transição do século XX para o século XXI e que diz respeito ao Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho nº 4848/97 e Despacho n.º 9590/99) e da Reorganização Curricular (Dec.Lei nº 6/2001) que se lhe seguiu. Os discursos presentes nesses textos legais foram postos em diálogo com os discursos das professoras. Dessa forma, o sentido a que nos filiamos de currículo exigiu que colocássemos em diálogo as políticas e as práticas, que situássemos a escola, os professores e o currículo praticado dentro de seus contextos relacionais.

Selecionamos três professoras do 1º ciclo do ensino básico, isto é, dos primeiros de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º anos). As entrevistas foram realizadas no início de 2018, momento em que estava sendo vivenciado em todo território português, em regime ainda de experimentação, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Nossa intenção foi dar visibilidade às práticas curriculares de professores desenvolvidas no cotidiano das escolas, sem esquecer que estas estabelecem relações diretas com as políticas curriculares e com as práticas dos demais membros da instituição. Ou seja, não privilegiamos um polo da relação em detrimento do outro, mas ao estabelecermos diálogos entre as práticas e as políticas conseguimos evidenciar como as práticas estavam se configurando.

### **Cadeia equivalencial na formação da prática curricular coletiva: articulação entre o PAFC e as relações estabelecidas pelos professores**

Ao buscarmos perceber quais e como são realizadas práticas articulatórias na produção das práticas curriculares coletivas de professores portugueses, identificamos que esta produção esteve fortemente relacionada com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

No discurso legal desta política, pudemos evidenciar a recorrência de significantes que nos remeteram à importância das relações entre os atores escolares como forma de contribuir para a construção de uma “escola curricularmente inteligente” (LEITE, 2006), em que se consolidasse uma cultura de trabalho em equipe (LEITE; FERNANDES, 2010). Isso pôde ser observado no Despacho 5908/2017, o qual, ao instituir a necessidade de acompanhamento do PAFC em cada estabelecimento de ensino, “assegurado a nível central e regional por equipas que congregam competências adstritas aos diversos serviços e organismos do Ministério de Educação [...]” (PORTUGAL, 2017, p. 13882), mencionava a criação de uma equipe de

coordenação nacional que deveria ter como alguns de seus objetivos o desenvolvimento de práticas coletivas entre os professores e entre as escolas.

A política em questão se baseou, portanto, na crença no poder de agência dos professores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; 2015), poder esse que se concretizou através de práticas articulatórias entre diferentes demandas e que se materializou na intervenção desses profissionais nas decisões curriculares. Associado a isso, através da recorrência de significantes que nos remeteram à prática coletiva, o PAFC pareceu demonstrar que os modos de envolvimento dos professores no currículo passavam pelas relações que estes estabeleciam com os outros professores.

Percebemos, nesse momento, o retorno a discursos já ditos (MELO; SILVA; ALMEIDA, 2014) na política de gestão e flexibilidade curricular e da Reorganização Curricular que tinha sido desenvolvida em Portugal no final dos anos 90/início dos anos 2000. Desse retorno são exemplo tanto o que diz respeito ao poder de agência dos professores, como a referência à importância do estabelecimento de práticas coletivas na configuração do currículo. Houve nessa política anterior um reforço ao trabalho colaborativo entre os professores, bem como a valorização de órgãos de coordenação pedagógica (PORTUGAL, 2001), o que também vimos no discurso legal do PAFC. Dessa forma, compreendemos que, nas duas políticas, “o sentido de professor como configurador do currículo pressupõe um forte trabalho em equipa de toda a comunidade educativa na definição das intenções e dos princípios educativos” (FERNANDES, 2005, p. 62).

Entretanto, as duas políticas (Projeto de Gestão e Flexibilidade Curricular/Reorganização curricular e PAFC) resguardaram diferenças quanto à materialização desses significantes relacionados à prática coletiva. Enquanto na política de Gestão e Flexibilidade Curricular/Reorganização Curricular existia um projeto de formação inicial em que se objetivava ensinar os professores a se tornarem decisores curriculares, a política atual (PAFC) propôs o reconhecimento do poder de agência dos professores assente num trabalho colaborativo, mas não se articulou suficientemente com programas de formação inicial que preparassem esses professores para atuarem numa perspectiva de currículo em que eles tivessem papel central.

Junto a isso, no período em que a política de Gestão e Flexibilidade Curricular/Reorganização Curricular estava sendo vivenciada, existia a obrigatoriedade de formação continuada que se voltava para essa concepção curricular baseada na escola como local de decisão coletiva e o professor como decisor de um currículo flexível, o que contribuía para o processo de produção das práticas curriculares de professores que estavam atuando na

educação básica. Em contrapartida, na atual política (PAFC) a formação continuada ainda não conseguiu alcançar esses professores, uma vez que a formação dos formadores foi finalizada em 2018 e a atuação dos mesmos nas escolas só começaria no ano de 2019. Percebemos, então, que a implementação das políticas exige tempo de maturação e que suas propostas de mudança precisam envolver os professores para que estes as adotem em suas salas de aula e as traduzam em práticas curriculares criativas e inovadoras.

Como se infere, é evidente o reconhecimento por parte das políticas portuguesas da necessidade de um trabalho pedagógico e curricular a ser realizado com o grupo de pares, ou seja, essas políticas estiveram apresentando um registro de sentidos associados à prática coletiva construída através das relações entre os professores. Contudo, enquanto a materialização de práticas coletivas curriculares foi observada no período em que o projeto da Gestão e Flexibilidade Curricular e a Reorganização Curricular estava em voga, constatamos existir certa dificuldade quanto a sua materialização no contexto atual do PAFC, sendo justificada essa dificuldade a partir de um discurso que compreende que as políticas não mudam de um dia para o outro os contextos em que são vivenciadas.

Para além dessa justificativa, existia igualmente uma questão estrutural e de organização da escola que precisou ser considerada quando falamos sobre a atual dificuldade de materialização dos valores do trabalho coletivo no currículo praticado. Em 1997, quando se iniciou o movimento com o Projeto de “Gestão Flexível do Currículo” em Portugal, o qual resultou mais tarde (2001) na política de Reorganização Curricular, houve mudanças que mexeram na própria organização da escola do ponto de vista da gestão. Nesse período, as escolas portuguesas contavam com um conselho diretivo baseado em uma equipe colegial constituída por professores, bem como com um conselho pedagógico formado pelas famílias dos alunos, por professores, outros funcionários da escola, e os próprios alunos, que conjuntamente eram responsáveis pelas decisões pedagógicas tomadas. Dentre essas decisões, estava a elaboração do projeto curricular da escola e os projetos curriculares de turma, os quais eram analisados pelo conselho pedagógico como representação de uma comunidade educativa mais alargada.

Dessa forma, a organização da escola com base nesse modelo de gestão e a própria política de Reorganização Curricular empurravam e impulsionavam o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e cooperação, o que a partir de 2007 se modificou. O modelo de gestão passou a ser outro e os conselhos diretivos deixaram de existir, sendo substituídos por diretores para os agrupamentos escolares. Esse foi, portanto, o contexto em que o PAFC se desenvolveu, com um modelo de gestão menos democrático que dificultou a materialização



de práticas coletivas curriculares, mas que apresentou no seu discurso legal a possibilidade de “mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (PORTUGAL, 2017, p. 13883).

Apesar das dificuldades no contexto atual para a materialização de um trabalho coletivo nas escolas, uma vez que a estrutura da gestão retornou a um período pré-Revolução de Abril de 74<sup>4</sup> com a figura do diretor que acumulava diversas funções, as professoras de nossa pesquisa sinalizaram que a produção de suas práticas curriculares também se baseou nas relações que estabeleciam com os outros membros da escola, especialmente com os pares, quando apontaram:

*[...] eu acabo por me juntar um bocadinho mais com essa tal colega que lhe falei não só por termos, por sermos parecidas como também porque temos turmas muito parecidas, portanto o meio social da escola dela é muito parecido com o meio social da minha. E, portanto, nós geralmente planificamos as duas: “Olha, pra semana vamos dar isto, vamos dar aquilo”, quer dizer, e acabamos por partilhar materiais. Ela faz umas coisas, eu faço outras e, portanto, basicamente é isto. E depois acabamos por partilhar com o resto do grupo, só que, lá está, muitas vezes não se recua a outras turmas do primeiro ano, porque não têm nada a ver com as nossas (Professora Daiana, entrevista, 2018).*

Neste discurso podemos perceber que a professora procurou construir sua prática curricular, no que se refere à dimensão do planejamento, em conjunto com uma colega que, apesar de atuar em outra escola, também pertencia ao agrupamento de escolas de Daiana, estando as duas submetidas à mesma organização administrativa local. Contudo, consideramos que “a mera existência da colaboração não deve ser confundida com uma cultura integral” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95), ou seja, embora tenhamos observado a associação da professora com alguns de seus colegas, vimos que ela o fez com uma pessoa específica ou com um determinado grupo mais do que com a escola como um todo.

Assim, apesar do PAFC, política que a professora assumiu inicialmente de maneira voluntária, trazer em seu discurso legal como uma das medidas para garantir o sucesso escolar o “trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências” (PORTUGAL, 2017, p. 13886), a forma como a professora produziu sua prática curricular coletiva foi se associando com a docente com quem estabeleceu laços de amizade.

<sup>4</sup> A Revolução de Abril diz respeito a um movimento político em Portugal que depôs o regime ditatorial do Estado Novo implementado por militares em 1926 e instaurou a democracia no país.

Identificamos, desse modo, a emergência de aspectos de uma cultura balcanizada caracterizada pelo processo em que professores depositam sua “lealdade e identidade em grupos particulares de colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95).

Importante salientar também que a colega com quem Daiana realizava atividades de planejamento atuava no mesmo ano e ciclo que ela, o que nos demonstrou a facilidade que professores apresentam em instituir níveis de colaboração curricular numa perspectiva lateral. O que não acontece com frequência nos cotidianos escolares, no que se refere à produção de práticas curriculares coletivas, é a quase ausência de constituição de solidariedades profissionais (CORREIA; MATOS, 2001) entre professores pertencentes a anos e ciclos diferentes.

Contudo, apesar de compreendermos a necessidade de possibilitar a criação na escola de uma comunidade de professores que não se restringisse a um único ano ou ciclo, é importante evidenciar que as professoras produziram suas práticas curriculares a partir de situações de colaboração que elas mesmas produziram. Tratou-se de situações que aconteciam nas reuniões pedagógicas das escolas a que pertenciam, mas também em momentos informais em que experiências eram compartilhadas, demonstrando níveis de colaboração confortável, a qual focaliza os aspectos imediatos, de curto prazo e práticos (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Neste sentido, foi referido:

*A relação entre a comunidade educativa que existe na escola é realizada, temos reuniões, nós temos reuniões. Reunimos para além dos momentos formais, na hora do intervalo estamos juntas, estamos sempre juntas e todas conversamos sobre o que vamos fazer, delineamos os programas, delineamos atividades, situações que surgem até mesmo no recreio (Professora Rafaela, entrevista, 2018).*

*Nós diariamente, lá está, na escola onde estou, a escola onde estou, nós, ao meio da manhã, temos um chazinho. Temos um chazinho. E então é o momento que nós partilhamos as nossas angústias, as nossas dúvidas, as nossas alegrias, muitas vezes trabalhos que fazemos e que resultou e partilhamos com as colegas. Há decisões que são tomadas nessa altura, coisas relativamente simples e breves (Professora Amélia, entrevista, 2018).*

Ao não promover espaços de sociabilidade profissional suficientes, ao não modificar uma estrutura de gestão hierarquizada e a organização dos tempos e espaços escolares, o PAFC não contribuiu como pretendia com a institucionalização do trabalho cooperativo, apesar de o apresentar em seu texto legal. No entanto, os processos colaborativos nas práticas curriculares acabaram por ser fabricados pelas próprias professoras a partir das relações de proximidade que estas estabeleciam com alguns de seus pares, processos esses construídos na

informalidade, mas que também foram responsáveis pela produção do currículo que as professoras praticavam.

Importante salientar que os processos colaborativos presentes nas práticas curriculares das professoras estiveram mais proeminentes no planejamento das atividades e menos na definição dos conhecimentos a ensinar ou na avaliação que realizavam. Tendo que atender as “Aprendizagens Essenciais” e ao “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”, que apresentavam um conjunto de competências que precisam ser adquiridas pelos aprendizes, as professoras demarcavam o que precisava ser ensinado em reunião do ano letivo que era organizada e realizada antes do ano escolar começar.

Assim, mesmo diante de um movimento de flexibilização curricular, foi possível identificar o caráter centralizador da escola portuguesa que dificulta que os conhecimentos ensinados pelos professores sejam escolhidos em conjunto a partir das necessidades identificadas na escola. Isso nos demonstrou que Portugal, apesar de ter vivido nos últimos 30 anos pelo menos 4 ciclos de mudança<sup>5</sup>, resguardou uma “conjuntura política que estabelece o primado da centralização administrativa na organização do sistema educativo” (PACHECO; SOUSA, 2018, p. 134). Essa análise foi reforçada pelas professoras quando argumentaram que:

*Portanto, nós seguimos o programa. Portanto nós temos, no caso da flexibilidade, temos 75% do currículo que tem que ser dado e os outros 25% que nós gerimos como entendermos, mas isso é decidido geralmente [...], geralmente é decidido no [...] no grupo de ano. Nesse caso, no primeiro ano, decidi se tudo em conjunto, mas claro que temos que seguir as políticas, até porque depois eles não conseguem fazer, a nível nacional, uma prova, não é coisa de gênio, portanto nós não decidimos nada (Professora Daiana, entrevista, 2018).*

A partir de Daiana foi possível perceber a produção de uma cadeia equivalencial formada por articulações entre as demandas do currículo central, do poder de decisão das professoras (dentro dos 25% do currículo que geriam), pelas demandas do grupo de professores do mesmo ano de atuação, mas também pelas demandas das políticas de avaliação externa que precisavam considerar. Percebemos, então, que a “arquitetura legislativa nestas três décadas sobre avaliação denota bem a persistência de idéias-chave marcadas pela centralidade da Administração Central” (PACHECO; SOUSA, 2018, p. 151) e pela subordinação da avaliação interna à avaliação externa (ESQUINSANI, 2016).

<sup>5</sup> De acordo com Pacheco e Sousa (2018), esses ciclos correspondem à reforma curricular (1989), à gestão curricular flexível (2001), à reforma curricular parcial (2012) e à inovação pedagógica (2017).

Portanto, a professora, ao pronunciar que não decidia nada, nos indicou na análise de seu discurso que esse sentimento foi causado pela compreensão de que ela não decidia sozinha sobre sua prática. No que se refere à dimensão do conhecimento a ser ensinado, ela negociava e disputava suas necessidades pessoais com as demandas das políticas e dos pares. Sua prática curricular, portanto, era produzida numa cadeia equivalencial com demandas diferentes que momentaneamente se associaram, sendo uma dessas a demanda do grupo de professores regulado pelas políticas do PAFC e de avaliação externa.

O que percebemos também do discurso desta professora e das suas práticas curriculares, bem como nos textos das políticas sinalizadas, é que existe um discurso hegemônico no qual uma particularidade foi universalizada. Contudo, para que isso acontecesse, processos antagônicos entraram em circulação, onde demandas de grupos diferentes disputaram a inclusão de suas reivindicações, ou seja, as práticas curriculares foram resultado das forças antagônicas que disputaram a possibilidade de terem seus sentidos hegemônicos (ARAÚJO, 2015).

No que diz respeito especificamente à dimensão da avaliação da aprendizagem no processo de produção das práticas curriculares, as professoras também demonstraram a construção de uma cadeia equivalencial onde as demandas do grupo de professores se articulavam em momento específicos, como a avaliação do final do ano letivo.

*Nós decidimos, nós decidimos em reunião logo no início do ano letivo, em setembro, que cada professor é autônomo para decidir que tipo de fichas é que vai fazer ao longo do ano, com exceção daquela que é feita no final de... de ano letivo, e que normalmente é em maio, junho. Então aí reunimos todos, fazemos por equipas; uma equipa faz a prova de português, outra equipa faz a de estudo do meio, outra faz a de matemática, outra faz a de expressões. Então aí essa é comum, quando todos os colegas de primeiro ano partilham, não é, partilham e constroem uma ficha comum às onze turmas. Mas só no final do ano. As outras, não (Professora Amélia, entrevista, 2018).*

Os discursos proferidos nos permitiram compreender que a produção das práticas curriculares das professoras investigadas nas dimensões do conhecimento a ser ensinado e da avaliação da aprendizagem a ser realizada, embora apresentassem na formação de sua cadeia equivalencial as demandas de outros professores, essas demandas eram também reguladas pelas exigências do currículo central. Para além disso, consideramos que o ponto nodal, visto como ponto discursivo privilegiado nas fixações parciais (BURITY, 1997) das práticas curriculares das professoras, diz respeito à tentativa de atender as exigências dos programas

definidos pelas escolas, que consideravam as exigências dos documentos curriculares nacionais.

Entretanto, mesmo diante de uma historicidade de políticas centralizadoras que marcava o contexto português e exigia a homogeneização das práticas curriculares no território nacional, as professoras conseguiram produzir ao longo dos anos, na falha estrutural, práticas curriculares que forjaram aproximações a solidariedades profissionais, permitindo que as práticas de pares agissem sobre suas próprias. Com a implementação da recente política (PAFC) esse movimento passou a ter força no texto da lei, embora não contribuindo ainda para a constituição de práticas curriculares coletivas que transcendessem as dimensões da troca de experiência em momentos informais ou em reuniões pedagógicas.

### **Considerações finais**

A análise dos discursos enunciados nas entrevistas permitiu identificar que as professoras produziram suas práticas realizando ações de articulação com as demandas das políticas de educação e do currículo. Nessas ações articulatórias, interpretaram-nas, tomaram-nas de empréstimo, reordenaram-nas, adequaram-nas e reinventaram-nas. Por isso, ficou evidente que as articulações político-hegemônicas sempre podem mudar, situação que se constitui como fonte de esperança de que outros sentidos, isto é de sentidos não uniformizantes, são possíveis. Ao mesmo tempo, as práticas articulatórias evidenciaram a impossibilidade de constituição de toda a essência a priori das práticas curriculares. Constatamos nos discursos das professoras entrevistadas a possibilidade de construção de outras práticas curriculares, uma vez que os contactos realizados e os discursos enunciados ocorreram no momento de implementação de uma nova política, mas que ainda convivia com regulamentações passadas, como ao longo do texto foi referido. As professoras estavam produzindo um novo processo de significação, articulando demandas novas de descentralização curricular à cadeia equivalencial formada por demandas da tradição portuguesa e que apontava para um currículo central, determinado pelo ministério da educação para ser cumprido de igual forma em todas as escolas e em todos os contextos.

Assim, as análises realizadas no quadro do estudo a que se reporta este artigo demonstraram que, apesar de as professoras terem como uma de suas referências as políticas, as práticas que concretizam não foram por elas determinadas; elas não sedimentaram as práticas de uma vez por todas, ou seja, não puderam se constituir enquanto presença plena. O que constatamos foi o caráter indecível e contingente de alternativas que possibilitaram a

constituição das práticas curriculares. Entre essas alternativas evidenciamos a prática coletiva fabricada por todas as professoras, apesar das políticas não possibilitarem espaços para a constituição desse trabalho coletivo. Diante dos vários impedimentos de produção de uma prática curricular inscrita nas relações entre os professores e os demais membros da escola, as professoras encontraram brechas na estrutura para produzir suas práticas a partir das influências de seus pares.

Apesar do que estamos a afirmar, as práticas curriculares coletivas foram produzidas nas relações estabelecidas entre professoras que atuavam no mesmo nível de escolaridade, evidenciando uma cultura colaborativa balcanizada, em que as experiências permaneceram confinadas a um único ciclo ou disciplina, mas não se alargaram a toda escola. De todo modo, as professoras produziram suas práticas curriculares nos espaços fronteiros entre a necessidade de operarem a partir do compartilhamento dos saberes-fazeres profissionais, e os contextos que limitavam essa operação.

Em síntese, o estudo permitiu reconhecer que estas professoras usam o seu poder de agência, enquanto decisoras curriculares, embora o façam apoiadas em redes de aproximações fundadas em solidariedades profissionais.

**AGRADECIMENTOS:** Capes.

## REFERÊNCIAS

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.



## **Como referenciar este artigo**

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>

**Submetido em:** 03/07/2019

**Revisões requeridas em:** 30/11/2019

**Aprovado em:** 03/04/2020

**Publicado em:** 30/08/2020