

A reconfiguração do ensino primário em Portugal nos últimos 50 anos através das vivências de professores: indicações para estudos da identidade docente

The reconfiguration of primary education in Portugal over the last 50 years through the experiences of teachers: indications for studies of teacher identity

La reconfiguración de la enseñanza primaria en Portugal en los últimos 50 años a través de las experiencias de maestros: indicaciones para los estudios sobre la identidad docente

Ana Maria Carolino¹

Leanete Thomas Dotta¹

Amélia Lopes¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v30i69.2054>

Resumo: Nos últimos 50 anos, em Portugal, foram várias as mudanças sociais e de política educativa com impacto no exercício da docência, o que constitui um campo importante de investigação para a compreensão de fatores endógenos e exógenos da inovação educativa. Explorar esses fatores é o objetivo com que foi realizado este estudo. O quadro teórico é informado pela noção de construção de identidades profissionais docentes e os dados são constituídos por histórias de vida de professoras que iniciaram o seu trajeto profissional entre 1976 e 1986. A análise de conteúdo foi realizada com apoio do software NVivo, versão 2020[®]. A análise permite identificar dois momentos fundamentais na vida das professoras. Por um lado, as práticas desenvolvidas desde o início da carreira e sensivelmente até ao novo milénio, vistas como criativas e baseadas na experiência dos alunos como potenciadora do conhecimento, assim como no trabalho colaborativo entre pares. Por outro, as alterações organizacionais, curriculares e legislativas ocorridas a partir do início do milénio, que retiraram autonomia aos professores e descaracterizaram o ensino primário

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

como nível de ensino específico. Conclui-se sobre a importância deste tipo de pesquisa e suas indicações exploratórias para o desenvolvimento de outros estudos das identidades profissionais de professores de crianças e suas condições de transformação.

Palavras-chave: ensino primário; identidade profissional; mudança educativa.

Abstract: Over the last 50 years in Portugal, there have been several social and educational policy changes that have had an impact on the teaching profession, which constitutes an important field of research for understanding endogenous and exogenous factors in educational innovation. Exploring these factors is the aim of this study. The theoretical framework is informed by the notion of the construction of professional teaching identities and the data consists of the Life Histories of teachers who began their professional career between 1976 and 1986. The content was analyzed using NVivo *software*, version 2020®. The analysis identifies two key moments in the teachers' lives. On the one hand, the practices developed from the start of their careers until roughly the new millennium, seen as creative and based on the students' experience as an enabler of knowledge, as well as collaborative work between peers. On the other hand, the organizational, curricular and legislative changes that have taken place since the beginning of the millennium have taken autonomy away from teachers and de-characterized primary education as a specific level of education. It concludes with the importance of this type of research and its exploratory indications for the development of other studies into the professional identities of children's teachers and their conditions of transformation.

Keywords: primary education; professional identity; educational change.

Resumen: En los últimos 50 años se han producido en Portugal varios cambios sociales y de política educativa que han repercutido en la profesión docente, lo que constituye un importante campo de investigación para comprender los factores endógenos y exógenos de la innovación educativa. Explorar estos factores es el objetivo de este estudio. El marco teórico se nutre de la noción de construcción de las identidades profesionales docentes y los datos consisten en las Historias de Vida de profesores que iniciaron su carrera profesional entre 1976 y 1986. El contenido se analizó mediante *el programa informático* NVivo, versión 2020®. El análisis identifica dos momentos clave en la vida de las profesoras. Por un lado, las prácticas desarrolladas desde el inicio de sus carreras hasta aproximadamente el nuevo milenio, consideradas creativas y basadas en la experiencia de los alumnos como facilitadoras del conocimiento, así como el trabajo colaborativo entre compañeros. Por otro lado, los cambios organizativos, curriculares y legislativos que han tenido lugar desde principios del milenio han restado autonomía a los profesores y descaracterizaron la educación primaria como nivel educativo específico. El artículo concluye subrayando la importancia de este tipo de investigación y sus indicaciones exploratorias para el desarrollo de otros estudios sobre las identidades profesionales de los maestros y sus condiciones de transformación.

Palabras clave: educación primaria; identidad profesional; cambios educativos.

1 INTRODUÇÃO

A Revolução de 25 de Abril de 1974 pôs fim a um regime ditatorial de 48 anos. O novo sistema democrático deu origem a um período de profundas transformações sociais e políticas, com fortes reflexos na escola e na profissão

docente, que importa estudar (Lopes, 2021). O ensino primário, nomeadamente, sofreu mudanças que vão muito para além da denominação, de ensino primário a 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), de que se podem destacar a escola a tempo inteiro, a criação de agrupamentos e mega agrupamentos de escolas, a alteração do regime de autonomia das escolas, o congelamento das carreiras dos professores e o aumento da idade da reforma (originando uma extensão na duração da carreira em mais 10 anos).

Apesar de todas essas mudanças, algumas comuns a todos os níveis de ensino, mas com uma incidência específica no 1º CEB, os estudos e as investigações sobre o ensino primário e os seus professores são exíguos, em comparação com os estudos que envolvem outros níveis de ensino (Lopes, 2009).

Os professores do 1º CEB, que iniciaram a carreira há cinco décadas e que agora se estão a reformar, viveram todas as mudanças referidas. Podem, por isso, constituir-se numa importante fonte de investigação para a compreensão de fatores endógenos e exógenos da inovação educativa.

Para o efeito, apresenta-se um estudo exploratório de natureza biográfico-narrativo, considerando-se que a experiência quotidiana é fonte de conhecimento (Lopes, 2011) e parte constituinte da autonomia profissional (Parker, 2015). Partimos das seguintes perguntas de investigação:

- a. Que características têm as vivências positivas ou negativas narradas pelas professoras e que fatores lhes estão associados?
- b. Que impacto tiveram as alterações das políticas educativas e curriculares, que mudaram o enquadramento do ensino primário no sistema educativo português, nas identidades dos professores e das escolas primárias?

Começamos por traçar o quadro sociopolítico em que o atual 1º CEB (antes ensino primário) se desenvolveu nos últimos 40 a 50 anos; aborda-se depois o quadro teórico-conceitual e, em seguida, o processo metodológico biográfico-narrativo. Após a apresentação e análise dos resultados, elabora-se a sua discussão e conclui-se tendo em conta estudos futuros.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO PRIMÁRIO AO 1º CEB

O ensino primário, como regime em monodocência, teve como paradigma orientador “[...] a passagem de uma pedagogia individual para uma pedagogia coletiva” (Barroso, 1995, p. 115), que alicerçou a organização da escola primária na ideia de “[...] ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995, p. 117). É na segunda metade do século XIX que se vivencia a ampliação e a expansão da escola de massas que, segundo Lopes (2001, p. 241), “[...] expressam fenômenos e processos sociais de tipo novo” – o aumento do número de professores e a concomitante feminização da profissão.

O ensino primário é associado à iniciação das aprendizagens académicas e adota uma organização que se inspira na integração do currículo, com o docente a exercer em monodocência uma prática diária continuada com um grupo de alunos, com grande “autonomia pedagógica a nível da organização do tempo e do espaço escolares e da relação pedagógica” (Carolino, 2007, p. 157). É no início do século passado que emerge a organização pedagógica da escola semelhante à que hoje conhecemos, quanto à admissão dos alunos, sua classificação (idades e organização em turmas/classes) e respetivos programas. A escola graduada acomoda o ensino coletivo e a divisão etária em classes (Barroso, 1995).

Apesar dos esforços de melhoria da qualificação dos professores e do próprio ensino primário desde o final do século XIX, a implantação do regime ditatorial teria um impacto fortíssimo no ensino primário e nos seus professores – ele passa a ser o garante da adesão aos ideais “Deus, Pátria e Autoridade”.

O funcionamento da escola, as formas de aprender e o regime de sanções e castigos asseguravam na perfeição a “sujeição” de docentes e alunos, no sentido foucaultiano (Audureau, 2003). A Revolução de 25 de abril de 1974 foi efetivamente a instauração da liberdade, de pensar e de agir. Como afirma Ana Benavente, Portugal fez em anos o que outros países fizeram em décadas (Benavente, 1990).

A escola, reclamada para o desenvolvimento económico e para a construção de uma nova sociedade, foi um meio fundamental para a democratização do país. Em 1976, a Constituição da República estabeleceu relações entre educação, cultura e socialismo e propôs que o ensino contribuísse para a superação do conservadorismo e da divisão social do trabalho. Em 1979, com o Decreto-Lei

nº 538/79 (Portugal, 1979), confirma-se a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico para os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos.

Para tratar dos assuntos administrativos relativos ao ensino primário, as delegações escolares foram criadas como estruturas desconcentradas do Ministério da Educação para administrar os assuntos relativos ao funcionamento do ensino primário². Funcionavam a nível concelhio e eram dirigidas por um delegado escolar e coadjuvado por subdelegados escolares. Na década de 1980, a gestão do 1º CEB (ensino primário) é integrada nos Centros de Área Educativa e desaparecem as delegações escolares. Em 1984, houve maiores alterações, especificamente na escola primária, através dos Decretos-Lei nº 77/84, nº100/84, 299-A/84 e 399-A/84, com o Estado a transferir competências e responsabilidades para as autarquias locais. No Decreto-Lei nº 77/84, Capítulo II, sessão I, artigo 8º (Competências municipais), na alínea e) Educação e Ensino, elencam-se as competências dos municípios relativamente a cantinas, transportes escolares, entre outros.

Também na década de 1980 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 46/1986), Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia, em 1986, desenvolveu-se a Reforma do Sistema Educativo e emergiram os departamentos de Ciências da Educação nas instituições de Ensino Superior. Foi ainda negociado o Estatuto da Carreira Docente (ECD) dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Portugal, 1990). Esse ECD fechou a lecionação a quem não tinha habilitação para a docência, obrigou a uma formação de nível superior e parametrizou o vencimento dos professores pela sua qualificação, e não pelo nível de ensino (Lopes, 2022).

A década de 1990 foi profícua na concretização de medidas tomadas e aprovadas na década anterior, nomeadamente o Decreto-Lei nº 286 (Portugal, 1989), na implementação da Área Escola³, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, e a implementação da formação contínua (Portugal, 1992).

² As atribuições das delegações escolares podem ser consultadas no Capítulo III, artigo 13, do Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de julho (última reestruturação das delegações escolares [Portugal, 1981]).

³ Área curricular não disciplinar que visava a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, em articulação da escola com o meio e a formação pessoal e social dos alunos.

Da década de 1990 resultou, no início do milénio, a aprovação do Decreto-Lei nº 240 (Portugal, 2001) – o “[...] perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”, ainda em vigor. Lopes (2022, p. 410) sustenta que este documento enquadra de forma excelente a mobilização endógena dos docentes para o profissionalismo, focado

[na] qualificação, na criação curricular, em lideranças democráticas e inspiradoras, na iniciativa individual e coletiva, no projeto educativo, na formação integral, emocional e cognitiva exigente dos alunos e na relação nutriente e pertinente com as comunidades (Lopes, 2022, p. 410).

No entanto, na década de 2000, a crise económica culminou com a intervenção da troika, originando uma “[...] grande crise na docência que se traduziu num imenso desencanto e desmotivação que ainda não foi ultrapassado” (Lopes, 2022, p. 411). As decisões “top down”, sem negociação, revelam desconfiança do poder político nos professores e nas escolas. Diversas decisões – com destaque para as alterações ao Estatuto da Carreira Docente (Portugal, 2012a) e a Avaliação do Desempenho Docente (Portugal, 2012b) – originam o que, na esteira de Ball (2016), a Lopes (2022) refere como um novo ser psíquico do professor, caracterizado pela resistência à perda de sentido do trabalho.

A primeira e a segunda décadas do novo milénio foram marcadas por alterações organizacionais com forte impacto no 1º ciclo: as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); e os agrupamentos⁴ horizontais, favorecendo a articulação entre estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º CEB, depois tornados agrupamentos verticais, com diversas escolas de diversos níveis de ensino; e, finalmente, os mega-agrupamentos, acompanhados de uma forte digitalização da comunicação escolar (Torres, 2021).

⁴ O agrupamento de escolas, que junta escolas do pré-escolar, do 1º ciclo e dos 2º e 3º ciclos (por vezes também do secundário) é uma unidade organizacional com órgãos próprios de administração e gestão. Cada agrupamento de escolas tem um projeto pedagógico comum e como finalidades: 1) favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos da escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; 2) superar situações de isolamento das escolas e prevenir a exclusão social; 3) reforçar a capacidade pedagógica das escolas e a utilização de recursos; 4) usufruir do regime de autonomia, administração e gestão; e 5) proporcionar diferentes experiências.

3 AS IDENTIDADES DOS PROFESSORES

Para a construção da identidade dos professores, as relações de trabalho são fundamentais, pois elas realizam ideais profissionais ou impedem-nos. Dubar (1997) define a construção de identidade profissional como uma dupla transação: uma transação interna ao indivíduo (entre o que foi, é e quer ser) e uma transação externa entre ele e os outros. Lopes (2009) propõe uma versão sócio-ecológica da construção da identidade, considerando “os outros” a diferentes níveis da ecologia social do desenvolvimento humano: a sociedade, sua época e cultura; a estrutura e a dinâmica das decisões de política educativa a nível governamental; a organização escolar; a escola; os grupos na escola; e as relações interpessoais.

A mesma autora, tendo por base as dimensões e o processo de profissionalização da atividade docente propostos por Nóvoa (1995), defende que o processo de construção da identidade docente na sua versão socioecológica corresponde à dimensão subjetiva (interativa e comunicacional) do processo de profissionalização. O processo de construção da identidade é então um processo de comunicação envolvendo o sistema sócio-ecológico, cujo resultado corresponde a novas e sempre transitórias identidades profissionais individuais e coletivas (Lopes, 2009).

A identidade profissional docente é uma identidade, depois uma identidade profissional e finalmente uma identidade profissional docente a qual estão associadas valorizações quer pessoais, quer sociais. É uma identidade, simultaneamente, individual e coletiva, articulando o passado, o presente e o futuro (Lopes, 2009). A mesma autora sublinha que o maior obstáculo na construção de uma identidade acontece pela desarmonia entre transação interna (ideais do professor) e transação externa (o que lhe é imposto pelo contexto de forma explícita ou implícita) – nos tempos mais recentes, por exemplo, a avaliação de desempenho docente, as alterações curriculares, o regime de autonomia dos agrupamentos de escolas e a escola a tempo inteiro.

4 METODOLOGIA

A investigação biográfica-narrativa, situada no paradigma qualitativo e com uma identidade própria (Bolívar, 2012), assenta “numa perspetiva interpretativa, onde o significado dos sujeitos [se torna] o foco central da investigação” (Bolívar; Domingo; Fernandez, 2001, p. 52). As histórias de vida têm sido crescentemente

usadas na investigação em educação, na qual se defende uma relação entre a investigação e a construção do profissionalismo (Bolívar, 2011; Lopes, 2011).

A necessidade de referentes identitários nas sociedades atuais faz com que o “giro narrativo (narrative turn)” (Goodson *et al.*, 2017, p. 11) se torne cada vez mais interessante e sedutor. Marinas e Santamarina (1993, p. 11) falam no “sintoma biográfico [...] como [um] desejo de resgatar histórias particulares (de gênero, classe, país e linhagem) [que] tentam abrir caminho através dos discursos canônicos da história”.

A investigação biográfico-narrativa emerge como uma ferramenta especialmente pertinente para entrar no mundo da identidade, das populações sem voz, no seu quotidiano, nos seus processos de inter-relação, na sua identificação e reconstrução pessoal e cultural (Bolívar, 2012), como é o caso dos professores.

A participação das professoras incluiu a informação de que a sua colaboração se regia pelos princípios do livre consentimento, sendo assegurando o anonimato, a confidencialidade das declarações. Pediu-se também para gravar a entrevista, citar excertos e assinar o consentimento informado, com base nas questões éticas (SPCE, 2021). Foram apresentados os objetivos do estudo e o comprometimento de lhes dar a conhecer os resultados.

5 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Foram recolhidas Histórias de Vida (HV) de professoras que iniciaram a sua carreira profissional entre 1976 e 1986, procurando responder às seguintes perguntas:

a. Que características têm as vivências narradas e que fatores lhes estão associadas?

b. Que impacto tiveram as alterações políticas educativas e curriculares, que mudaram o enquadramento do ensino primário no sistema educativo português, nas identidades profissionais dos professores das escolas primárias?

As HV foram recolhidas através de entrevista semiestruturada. As participantes – Anita, Filipa, Inês, Mara e Mónica – iniciaram o seu percurso da Formação Inicial (FI) entre 1976 e 1986 e, não sendo figuras públicas, são conhecidas por terem uma ação pedagógica intencionalizada, isto é, por terem uma atividade pedagógica consciente, justificada e baseada na intenção de facilitar a aprendizagem

dos alunos. Apresentamos, no quadro seguinte, elementos de identificação das participantes, salvaguardados a confidencialidade e o consentimento informado.

Quadro 1 – Dados pessoais e profissionais das professoras⁵

Nomes fictícios	ANITA	FILIPA	INÊS	MARA	MÓNICA
Idade	60 anos	63 anos	63 anos	57 anos	62 anos
Situação profissional e cargos	Leciona	Professora de apoio educativo	Reformada	Leciona	Leciona
Tempo de serviço	38 anos	41 anos	Reformada com 32 anos de serviço	36 anos	41 anos
Ano de início da profissão	1983	1981	1976	1986	1980

Fonte: elaborado pelas autoras.

O Quadro 2 apresenta a estruturação do guião da entrevista em quatro blocos: acolhimento, chegada à profissão, percurso profissional e apreciação valorativa.

Quadro 2 – Guião da entrevista

Acolhimento	Tendo por base as questões éticas (SPCE, 2021), as professoras são informadas sobre os objetivos do estudo, as regras de participação e a promessa de lhes ser dado a conhecer o resultado do estudo. Inclui a informação de que a sua participação se rege pelos princípios do livre consentimento, no qual é assegurado o anonimato, a confidencialidade das declarações, e o pedido para a gravação das mesmas. Inclui ainda a assinatura do consentimento informado.
Chegada à profissão	Este bloco compreende tudo o que diz respeito à entrada na profissão: a opção por ser professora, a escolha do curso, a formação inicial, etc.
Percurso profissional	Este bloco compreende tudo o que diz respeito ao percurso profissional: início da profissão, as primeiras escolas e todas as que de alguma forma foram significativas; o investimento na profissão, como formações e experiências significativas; sentimentos e episódios marcantes; etc.
Apreciação	Este bloco compreende uma apreciação geral, profissional e pessoal da carreira.

Fonte: elaborada pelas autoras com base nas informações de Carolino (2007), Thomas Dotta e Lopes (2013, 2021)

⁵ À data da entrevista.

Como método de análise de dados, usamos a análise paradigmática,

[...] a qual reúne histórias como dados e usa procedimentos analíticos paradigmáticos para produzir taxonomias e categorias a partir dos elementos comuns dos dados [...], [unindo] eventos e acontecimentos como dados e [usando] procedimentos analíticos para produção de histórias explicativas (Polkinghorne, 1995, p. 5-6).

A análise paradigmática nos estudos narrativos aproxima-se, assim, da análise temática de conteúdo (Polkinghorne, 1995).

6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Foi realizada uma primeira leitura flutuante das cinco HV transcritas *verbatim*, o que permitiu identificar as ideias-chave. Nas leituras seguintes, avançou-se para a codificação e identificação de dimensões, categorias e subcategorias. Para a análise, recorremos ao software NVivo, versão 2020®. No quadro 3, apresentamos o sistema categorial emergente da análise.

Quadro 3 – Sistema de Análise

Dimensão de análise	Categorias	Subcategorias
Eu pessoal e profissional	Escolha do curso	Enunciados que se referem a razões e/ou momentos de questionamento sobre a escolha do curso e da profissão
	Chegada ao Magistério e FI	Enunciados que se referem a motivos que levaram à efetiva escolha do curso e/ou fatores que conduziram à entrada na profissão e aspetos da FI
	Formação Complementar	Enunciados que se referem à formação complementar e contínua
	Percurso Profissional	Enunciados que se referem aos primeiros anos de trabalho e a todo o percurso profissional (incluindo os tempos atuais)
Organização Escola Primária/ 1º CEB	Organização e Administração	Enunciados que se referem à gestão e administração escolar do Ensino Primário/1º CEB
	Gestão Curricular	Enunciados que se referem à gestão curricular do Ensino Primário/1º CEB
	Agrupamentos	Enunciados que se referem ao impacto dos Agrupamento na vida dos professores

Dimensão de análise	Categorias	Subcategorias
Alunos	Aspetos pessoais dos discentes	Enunciados que se referem os alunos e suas famílias ao longo do percurso
	Aspetos pedagógicos	Enunciados que se referem ao trabalho pedagógico na escola
Classe docente	Carreira docente	Enunciados que se referem à carreira docente (aumento da idade da reforma, extensão da carreira, ADD)
	Identidade profissional	Enunciados que se referem à mudança de modos de ser profissionais e suas características
Experiências significativas	Positivas	Enunciados que se referem a experiências positivas individuais ou em colaboração, por iniciativa própria ou da tutela
	Negativas	Enunciados que se referem a experiências negativas, individuais ou em colaboração, com origem em iniciativa própria ou da tutela
Dificuldades e sucessos	Dificuldades sentidas e sucessos alcançados	Enunciados que se referem às dificuldades sentidas e sucessos alcançados, em diferentes vertentes (colocações, pedagogia, relações, avaliação, etc.)

Fonte: elaborada pelas autoras com base nas informações de Carolino (2007), Thomas Dotta e Lopes (2013, 2021).

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Seguidamente, daremos conta da análise em função do sistema categorial. Será uma síntese dos resultados da análise e depois uma maior especificação no que diz respeito às respostas às perguntas de investigação.

7.1 Eu pessoal e profissional

Apenas duas participantes queriam ser professoras do ensino primário quando começaram a frequentar o curso do Magistério Primário: a Anita e a Mara. A primeira por influência da sua professora e a segunda, porque encontrava neste nível de ensino as áreas de que gostava e o ato de ensinar a atraía. A Inês foi influenciada pela família (tendo-se em conta o género e o facto de só existirem escolas superiores nos centros urbanos) e a Mónica escolheu o curso por razões económicas e de “consciência política”, pois o 25 de Abril permitiu muitas outras

possibilidades de ação empenhada. A Filipa chegou ao curso por acaso: “Uma amiga minha disse que ia fazer o exame ao Magistério e incentivou-me a fazer também”. Entretanto, todas gostaram de ser professoras e afirmam que voltariam a exercer a profissão.

A FI das entrevistadas foi realizada em diferentes distritos do país. A duração do curso não foi igual para todas as professoras, nem as habilitações exigidas foram as mesmas: umas foram admitidas com o 5º ano dos liceus e a sua formação inicial foi de dois anos letivos, enquanto outras ingressaram com o 7º ano e o curso durou três anos letivos. Em função dessas variantes, o início na carreira docente aconteceu em idades diferentes.

O Magistério Primário e a FI não tiveram a mesma intensidade nas vidas destas professoras. O 25 de Abril influenciou-as a todas, mas de forma diferente. Algumas tinham “consciência política” e aperceberam-se das mudanças e participaram nelas, outras não. Para a maioria, a consciência política e a influência do 25 de Abril de 1974 proporcionaram ambientes intensos de aprendizagem.

Para essas professoras, a preparação que tiveram para o exercício profissional não foi suficiente para se sentirem confiantes no trabalho, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem de métodos de ensino da leitura e da escrita. A busca de apoio em colegas experientes era a forma de aprenderem e colmatarem a insegurança:

Trocava impressões com a colega com quem ia de boleia [...]. Aí já convivía com outras colegas, também lhes pedia apoio, se fosse preciso, porque eu era ali a benjamim do grupo, sem experiência nenhuma. As outras colegas não, já tinham anos de experiência (Filipa).

Estas professoras procuraram sempre atualizar-se e saber mais. Buscaram e buscam formação específica em áreas de seu interesse por quererem saber mais e serem melhores em determinadas vertentes do trabalho.

A certa altura, começa-se a notar que, que se está assim um bocadinho a ficar fora de contexto, um bocadinho para trás, que se está a falar muito à criança [...]. Um dia, quando descobri que não sabia quem era o Vygotsky, [...] foi quando me meti em Ciências da Educação (Mónica).

Fizeram a custo (como trabalhadoras e estudantes) a licenciatura (pois quando se formaram apenas necessitavam de bacharelato), mas falam das vantagens de a ter, sobretudo para a progressão na carreira, pois permitiu o aumento de salário e terem atingido o topo da carreira.

Ao falarem do seu percurso profissional, abordam sobretudo os primeiros anos de trabalho e as duas últimas décadas. Com efeito, são identificados essencialmente dois tempos nos discursos das professoras: o do início da carreira, a que chamamos primeiros anos de trabalho, e as últimas décadas, a que chamamos tempos atuais.

7.2 Primeiros anos de trabalho

As colocações tardias e longínquas, as fracas condições de trabalho, o isolamento a que estavam votadas, as dificuldades de mobilidade e os sentimentos que tinham face à situação foram motivos de angústia, desânimo e ansiedade:

Acabei com média de 15, [...] foi a melhor média [...]; até ao final de maio, nesse ano, não houve colocações, pela primeira vez, de professores no distrito do Porto. E, então, optei por [...] Braga. E fui logo colocada, [...] só tive a minha primeira turma para um ano inteiro ao fim de quatro anos de serviço [...], andava a fazer substituições (Mara).

Houve uma altura em que eu tinha passado por mais escolas do que os anos de serviço que tinha (Filipa).

Das escolas de interior, aquela que me marcou mais foi a de X, que fiquei lá no cimo do monte e ia à segunda-feira com a minha filha e vinha à sexta-feira. Não havia transportes para lá (Mónica).

Eram colocadas em escolas que tinham falta de condições de trabalho ao nível dos edifícios escolares, espaços envolventes e dos materiais. O grande desejo dessas professoras era ter uma turma para o ano letivo inteiro e, ainda melhor, era “levar a turma do 1º ano ao 4º ano” (Filipa). Mesmo com dificuldades, a resiliência era muita e solucionavam os problemas com a ajuda dos órgãos autárquicos, encarregados de educação e comunidade em geral. Desenvolviavam projetos que não se limitavam à escola: ultrapassavam a freguesia e chegaram a ser trabalhados no concelho, conhecidos no distrito e reconhecidos superiormente.

Essa escola era uma casa sem casa-de-banho. Os vidros estavam todos partidos, [...] os miúdos iam fazer xixi lá fora, atrás dum monte de lenha. [Era uma] escola horrível: uma coisa fria...e então pedi mesas à câmara [...] [e] pedi a pais [...], fiz bancos. Pintámos os bancos [...], fiz uma sala de entrada assim, toda colorida, e depois no recreio. E a escola ficou assim: um espaço que fosse agradável para os miúdos, que fosse agradável para mim (Inês).

Realçam a importância do trabalho em equipa e da colaboração, tanto com

os pares quanto com a comunidade “*Nós já tínhamos um grupo de professores que trabalhava um bocado em conjunto, partilhávamos experiências [...]. As colegas [mais novas] gostavam que eu partilhasse experiências com elas (Inês)*”. Foram professoras com muito dinamismo e que desempenharam e desempenham cargos com responsabilidade na escola.

7.3 Os tempos atuais

Quando falam da escola dos nossos dias, falam sobretudo de aspetos negativos e que têm origem, para a maioria, com a constituição dos agrupamentos quer horizontais, quer verticais. Sublinham o que se alterou e todas destacam o excesso de trabalho, especialmente trabalho burocrático e a falta de respeito pelo seu trabalho, tanto pela sociedade como pelos órgãos de gestão.

O aumento da idade da reforma e a avaliação de desempenho são questões que as deixam ansiosas e desanimadas. Referem também os cargos, o cansaço, a mudança de tom nas relações com os pares, os pais e encarregados de educação e com a gestão do agrupamento e das escolas. Enfatizam, sobretudo, a falta de tempo para se dedicarem ao trabalho com os alunos.

O que notei foi muita burocracia, muito papel, muito escrever, muito passar para o papel [...], e as pessoas aborreciam-se, às vezes, de tanta coisa [...]. Era tudo mais fácil, antes. Tínhamos mais liberdade para fazer as nossas coisas sem nos estarem impondo. [...] Eu preferia antes. [...] Acabamos por dedicar menos tempo aos alunos, que é o mais importante, e mais tempo à burocracia (Inês).

Os últimos anos de lecionação são caracterizados com sentimentos contraditórios: por um lado o gosto pela profissão e por outro as modificações que têm ocorrido na instituição escolar e que geram sentimentos de ansiedade.

8 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO/1º CEB

Nestes últimos 50 anos, as mudanças ao nível do ensino primário/1º CEB foram imensas:

[...] mudanças, principalmente a nível de organização e de funcionamento das escolas, [...] mais pedidos de documentos do que no início. Quando eu comecei a trabalhar, não se via muito isso, faziam-se aquelas reuniões mensais e pouco mais (Mara).

A constituição dos agrupamentos de escolas, quer horizontais, quer verticais, foram a maior mudança na organização e gestão da escola primária em Portugal nos últimos 50 anos, repercutindo-se numa alteração profunda na identidade da escola primária, como escola única e com um professor monodocente (docente de todas as áreas disciplinares).

Agora o professor não é o único responsável por lecionar a turma e a escola primária é parte de uma organização extensa e complexa. As professoras expressam o mal-estar que viveram:

Muito complicado, porque nos juntaram com outra escola onde os livros eram diferentes, onde as normas eram diferentes; as nossas reuniões eram horríveis, não nos entendíamos; [...] durante uns anos, foi complicado acertarmos, entrosarmo-nos uns com os outros (Anita).

A visão dos professores do agrupamento sobre os professores do 1º ciclo usualmente é estereotipada e depreciativa:

Mesmo nas reuniões em que havia colegas dos vários ciclos, eu acho que o 1º ciclo era sempre um pouco desmerecido, era sempre visto com outros olhos, de certa maneira, inferior (Mara).

No entanto, as direções foram muito importantes na aproximação entre professores e escolas num mesmo agrupamento:

Coube-nos também a nós, do 1º ciclo, fazer perceber ao outro lado e ao outro lado tentar aproximar-se. Também teve um grande peso nisso quem estava à frente das direções, porque se quem estava nas direções não tivesse essa visão, não fazia muito essa aproximação (Mara).

Atualmente, já com todos os ciclos de ensino “aproximados”, há melhores relações de trabalho, mas verifica-se um excesso de burocracia que deixa as professoras extenuadas e com falta de tempo para fazerem o “essencial”.

Agora, faz-se qualquer coisa e temos 72 horas para preencher um link a pedir se podemos mandar umas fotos, e depois temos mais não sei quanto tempo para mandar as fotos e para publicarem as fotos no blog e não sei onde. É uma loucura! (Mara).

Para além de terem pouca representatividade na gestão, os professores do 1º Ciclo são preteridos para diversos cargos e tarefas e o seu trabalho é parcializado pelas diversas coadjuvações. Com efeito, a nível curricular, as mudanças também são muitas: a compartimentação das áreas curriculares (Português, Matemática) e

o cumprimento dos horários estabelecidos para elas são vistos como um entrave à autonomia do professor, assim como ao desenvolvimento das áreas artísticas e físico-motoras. “[Temos] *três horas* [...] *para* [dar] *essas quatro disciplinas*. *O que é que tu fazes aí [áreas artísticas], fazes alguma coisa? Não fazes*” (Mónica).

8.1 Alunos

Para as professoras, os alunos e suas famílias mudaram muito por relação com o início da sua carreira. No passado, os pais eram dóceis, compreensivos e valorizavam os professores. Atualmente, os alunos são pouco interessados e indisciplinados e os pais não valorizam o trabalho dos professores. As professoras referem a falta de respeito e consideração dos pais, assim o facto de estes quererem interferir no seu trabalho. “*Alguns encarregados de educação quiseram interferir na nossa prática pedagógica, tinham a ideia de que nós tomávamos conta de meninos – não ensinávamos*” (Inês).

Finalmente, consideram que é demasiado o tempo que os alunos passam atualmente na escola, nas atividades de enriquecimento curricular, o que ficou conhecido por escola a tempo inteiro.

Os pais que não podem ir buscar os seus filhos depois das atividades extra-curriculares, às 17h30, deixavam [...] até às 18h30, 19h00. E isso eu acho que é uma violência muito grande para as crianças (Inês).

Os meninos estão muito mais horas na escola do que os professores; [...] os horários são feitos para [...] os alunos estarem guardados [...] (Mónica).

8.2 Classe docente

As alterações da carreira docente, traduzidas na extensão da carreira em, pelo menos, 10 anos (com o aumento da idade da reforma para cima dos 65 anos de idade), trazem angústia e desânimo às professoras:

Tenho-me sentido muito desgastada, estou muito cansada disto, estou farta! (Mónica).

[...] Aos 60?! [...] o grau de exigência é o mesmo, independentemente da idade que nós temos (Anita).

As questões relacionadas com a avaliação do desempenho e a injustiça verificada na progressão na carreira são verbalizadas negativamente; por exemplo, em relação às avaliações de desempenho, alguns professores, no início do

ano, já sabem que avaliação irão ter, devido à existência de quotas (vagas) para classificações elevadas (excelente ou muito bom).

Há um ano, numa conversa informal com o diretor do meu agrupamento, ele disse: ‘Tu já sabes que vais ter bom, este ano’. Isto no início de um ano em que eu ia ter o meu relatório, que só ia fazê-lo no final do ano, em que ainda nem tinha, praticamente, começado o ano letivo (Mara).

8.3 Experiências significativas

As vivências significativas positivas estão associadas a projetos e associações profissionais: projetos que fizeram com a comunidade – “*Um projeto que se chama Memórias da Terra*” (Mónica) –, o Movimento da Escola Moderna ou a participação no Ensinar e Investigar:

Estive num projeto do Ensinar é Investigar, quatro anos. Não tínhamos livros, não tínhamos manual nenhum, tínhamos de construir tudo de raiz, portanto, eu já tenho esse gosto de fazer isso. [...] Os alunos adoram, porque, agora, com o Classroom, colocamos na Classroom, os pais veem, as crianças veem (Mara).

Os projetos impostos pela tutela são, em geral, referidos negativamente, pois, ao serem obrigatórios, não permitem a livre escolha do docente, além de, muitas vezes, não irem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

8.4 Dificuldades e sucessos

As professoras referem terem tido dificuldades na adaptação à Telescola, na EaD, durante a pandemia, devido à nova experiência, sendo difícil uma rápida adaptação, visto esta não se assemelhar ao ensino ao qual estavam habituadas. Esta foi uma experiência de que algumas gostaram, outras não.

Na Telescola, que era um ensino através da televisão, eu estive cerca de 10 anos [...]. Estava a dar as disciplinas de Português e de História, ao 5º e 6º ano, numa escola de 1º ciclo, onde as aulas começavam com a projeção de uma aula e depois eu continuava a aula na sala, com os meninos. E eu gostei imenso – eu penso que até dava Português e Francês [...], estive 10 anos na Telescola, entre 1990 e 2000 (Anita).

O primeiro ano em que fui colocada e a primeira turma que eu tive foi uma Telescola. [...] Mas era um ensino completamente diferente daquilo em que

eu tinha estagiado e visto, por mais experiências que tivesse tido. Foi mais uma experiência (Mara).

No tempo da covid-19, a lecionação a distância foi sentida como constrangedora por algumas professoras, assim como a falta de contacto com os pares.

Difícil foi eu ter uma turma do 1º ano, o ano passado, e estar quase dois meses com meninos que não sabiam ler no ensino a distância. Era eu aqui e eles desse lado (Anita).

Agora, nesta [escola], estou muito feliz. [...] a gente não se cruza muito, porque os horários são todos – agora com a história do covid – trocados, mas a gente sabe que estão lá para nós. E isso é fundamental, porque se não fosse isso, não sei onde é que ia buscar as forças (Mara).

Os sucessos estão, sobretudo, relacionados com o trabalho desenvolvido com os alunos.

O que me marcou muito foram sempre os bilhetinhos, que são coisas tão simples, mas isso marcava-me tanto, tanto, tanto, que eu guardava... e tenho alguns, a dizerem que gostavam muito de mim e que a professora Filipa era a melhor professora do mundo (Filipa).

Ainda hoje tenho alunos que me dizem que gostaram muito de estar comigo (Inês).

9 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Ser professora não foi a primeira opção profissional para a maioria das participantes neste estudo, mas todas gostaram do curso e da profissão. A escola dos seus primeiros tempos profissionais trouxe-lhes alegrias, amizades e cooperação, mas a escola de hoje traz-lhes cansaço e desencanto.

Foram professoras envolvidas na escola: em projetos, na proximidade com a comunidade e os pais, em ligação com o poder autárquico. Lutaram com entusiasmo pelo que pretendiam, para alcançar melhores condições de trabalho para si e para os alunos. Tinham alguma consciência política e, nos primeiros anos, acreditavam que através da educação conseguiam mudar o mundo. Faziam acontecer e integravam projetos em que acreditavam e onde se envolviam, o que resultou numa avaliação positiva e de grande aprendizagem para todos. Alguns desses projetos eram realizados fora do horário de trabalho, mas faziam-no com agrado e satisfação.

As mudanças organizacionais e curriculares ocorridas, sobretudo na sequência da criação dos agrupamentos de escola e na criação da escola a tempo inteiro, alteraram profundamente a identidade da escola primária e do/a professor/a do ensino primário (quer na versão conformista, quer na versão emancipatória).

A escola primária/do 1º CEB como lugar próprio, em que os diretores da escola geriam e organizavam a escola como queriam e os professores tinham na sala de aula o seu espaço de autonomia (gerindo o currículo, a organização, os tempos) chegou ao fim com a constituição dos agrupamentos de escolas. Embora todos os níveis de ensino tenham sido chamados a adaptarem-se a essa nova realidade organizativa, a habituação parece ter sido, e ser, mais difícil no 1º CEB, por duas razões: pela sua herança de autonomia e pela desvalorização de que são alvo por parte dos professores dos outros níveis de ensino e líderes, o que se traduz na pouca representatividade do 1º ciclo nos órgãos de gestão e pedagógicos.

O 1º ciclo foi aculturado nos valores e normas dos outros níveis de ensino básico, como a compartimentação das áreas curriculares e respetivos tempos atribuídos e a presença cada vez mais frequente de professores coadjuvantes e de apoio, enfraquecendo o elo de ligação único que o titular da turma tinha com os seus alunos. Os professores do 1º CEB são cada vez mais semelhantes aos professores de outros níveis do ensino básico e secundário, mas ocupam um lugar inferior na hierarquia do reconhecimento.

A criação dos agrupamentos de escola e outras mudanças que as acompanharam (disciplinarização do 1º ciclo, burocratização e digitalização da comunicação, para referir as mais marcantes), no sentir das professoras, trouxeram angústia, desânimo e cansaço e estão sobretudo relacionadas com a perda de liberdade e de espaço de criação e inovação, ou seja, com a negação dos professores como profissionais. O caminho descendente percorrido por estas professoras nos últimos anos parece ser razão de um sofrimento especialmente forte, na medida em que a primeira metade da sua carreira as fez acreditar num profissionalismo próprio, profundo e livre que se esforçaram por fazer valer e configurar.

10 DISCUSSÃO

Embora, a constituição dos agrupamentos de escola tenha também representado ganhos para os professores do 1º Ciclo – ultrapassagem do isolamento em que muitos viviam, assim como os alunos, melhores colocações, condições

de trabalho e acessos às escolas – é um facto que a criação dos agrupamentos representou a perda da particularidade do ensino primário enquanto fase de aprendizagem e ensino.

Essa perda desafia claramente a identidade profissional do professor monodocente e com autonomia pedagógica. O professor monodocente era o único responsável pela leccionação de uma turma e via no Diretor da Escola e no Delegado Escolar os seus superiores hierárquicos a quem prestava contas sobre questões profissionais; detinha também toda a autonomia pedagógica, curricular e avaliativa da turma que lecionava e era o único responsável pelo percurso académico dos alunos, assim como por todo o processo de avaliação.

Com a constituição dos Agrupamentos de Escolas e a crescente disciplinarização, burocratização e digitalização da comunicação pedagógica, os/as professores/as do 1º CEB perderam autonomia e influência. Sentem-se desencantadas e cansadas, pois durante mais de metade da sua vida profissional abraçaram um profissionalismo baseado na inovação, na resiliência, na autonomia, nos alunos e na justiça social.

Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados por Lopes e Thomas Dotta (2023), nos quais se referem que “o núcleo central da profissão [para os professores] são os alunos” (Thomas Dotta; Lopes, 2023, p. 188) e também que existe, na atualidade, desânimo nos professores, “pela rutura que as políticas educativas [neoliberais] provocaram, [pois] tiveram um papel fulcral na desvalorização social da profissão docente” (ibidem). Este estudo mostra, no entanto, como e porque o sofrimento vivido pelos professores do 1º Ciclo é (pode ser) mais pesado, pois foram mais profundas as mudanças provocadas na vida quotidiana dos professores e suas vivências profissionais. Por outro lado, o forte desencanto poderá estar relacionado com o significativo encanto e dedicação com que estes professores viveram a melhoria do sistema de educação em Portugal nos 30 anos que se seguiram ao 25 de Abril (Lopes; Thomas Dotta, 2023).

Esses resultados também podem contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre os professores veteranos, nomeadamente, no caso português, a partir dos 60 anos de idade e dos 40 anos de serviço, aspeto para que alertam Thomas Dotta e Lopes (2021) indicando que os estudos dos ciclos de vida profissionais devem ser enriquecidos por esta nova longevidade da carreira profissional dos professores. Finalmente, a contribuição específica deste artigo consiste na chamada de atenção para as especificidades do 1º Ciclo, no passado e no presen-

te, e, portanto, para a necessidade de fortalecer a investigação sobre o mundo vivido neste nível de ensino.

11 CONCLUSÃO

Os professores sentem-se felizes pela primeira metade da sua carreira e também, ainda hoje, pelas relações com os alunos, ainda que mais difíceis. Estão extenuados pela burocratização e imposição de formas de trabalhar, de que discordam, como a disciplinarização. A criação dos agrupamentos de escola nas suas diversas versões ao longo do tempo e nos diversos procedimentos e processos é, para estas professoras, a fonte de grande parte do mal-estar que efetivamente sentem.

O professor do ensino primário, antes com práticas pedagógicas e curriculares e métodos de livre criação e forte autonomia e interdisciplinaridade, passou a ter uma ação curricular imposta, compartimentada e disciplinarizada. São muitos os projetos obrigatórios para a turma, impostos de forma pouco democrática e tornando o tempo para o trabalho com cada aluno diminuto. Os professores verificam que não têm hoje, como tiveram antes, uma livre e democrática forma de trabalhar e um sistema escolar mais justo. Já muito se andou, mas falta a criatividade, a livre ação e a democracia, tão importantes no processo educativo.

Esses são aspetos que deixam evidente a necessidade de estudos mais aprofundados e alargados sobre a realidade do ensino e da aprendizagem das crianças dos 6 aos 10 anos (para falarmos apenas das idades padronizadas) e dos professores que as acompanham e suas relações. A continuação da investigação sobre a vivências das professoras deste nível de ensino pode ajudar a compreender melhor questões relativas à transformação da identidade docente a curto, médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

AUDUREAU, J. – P. Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l’usage de Foucault en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, [S. l.], v. 143, p. 17-29, 2003.

BALL, S. Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalismo? *British Journal of Sociology of Education*, [S. l.], v. 37, n. 8, p. 1129-1146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>

BARROSO, J. *Os Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1863-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbbenkian/JNICT, 1995.

BENAVENTE, A. *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGGI, M. C. (Ed.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. [volume 1]. Natal: EDUFRN; EDIPUCRS; EDUNEB, 2012. p. 27-69.

BOLÍVAR, A. La recherche biographique narrative dans le développement et identité professionnelle des enseignants. In: GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; GRAND, J. – L. *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 59-96. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/286848300>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Granada: Universidad de Granada, 2001.

CAROLINO, A. M. A actualidade do 1º CEB: Monodocência, Coadjuvação ou Pluridocência? In: LEITE, C. (Ed.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 2007. p. 155-173.

DUBAR, C. *A socialização – a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

GOODSON, I.; ANTIKAINEN, A.; SIKES, P.; ANDREWS, M. *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. [S. l.]: Routledge, 2017.

LOPES, A. Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”. In: CNE. *Estado da Educação 2021*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2022. p. 408-421.

LOPES, A. Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. In: HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; RIVAS, J. I. (Ed.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: ESBIRNA-RECERCA, 2011. p. 23-33.

LOPES, A. Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, [S. l.], v. 8, n. 3, 2009. p. 461-475.

LOPES, A. *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001

LOPES, A.; THOMAS DOTTA, L. *A Profissão Docente em Tempos de Democracia: fatores de Mudança*. Porto: Universidade do Porto, 2023.

MARINAS, J. M.; SANTAMARINA, C. *La historia oral: métodos y experiencias*. [S. l.]: Debate, 1993. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=l-UkAAAACAAJ>. Acesso em: 12 jan. 2025.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

PARKER, G. Teachers' autonomy. *Research in Education*, [S. l.], v. 93, n. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7227/RIE.0008>

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0951839950080103>

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*: Presidencia da República, 2012a.

PORTUGAL. Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*: Presidencia da República, 2012b.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*: Presidencia da República, 2001.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 249/92, de 9 de novembro. *Diário da República*: Presidencia da República, 1992.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril. *Diário da República*: Presidencia da República, 1990.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República*: Presidencia da República, 1989.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 538/79. Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei de bases do Sistema Educativo. *Diário da República*: Presidencia da República, 1986.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 211/81, de 13 de julho. *Diário da República*: Presidencia da República, 1981.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 538/79, de 31 de dezembro. *Diário da República*: Presidencia da República, 1979.

SPCE. *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*: Carta Ética. Porto: SPCE, 2021.

THOMAS DOTTA, L. T.; LOPES, A. O Ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 34, n. 2, 2021. p. 86-106. DOI: <http://doi.org/10.21814/rpe.18926>

THOMAS DOTTA, L. T.; LOPES, A. Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão da literatura. *Educacion y Futuro: revista de investigacion aplicada y experiencias educativas*, [S. l.], n. 29, p. 129-155, 2013.

TORRES, L. L. Organização escolar e democracia: a temporalidade nos processos de consolidação democrática. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). *Estado da Educação*, 2021. Brasília, DF: CNE, 2022. p. 390-399.

Sobre as autoras:

Ana Maria Carolino: Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professora do Ensino Básico. Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da comunidade prática de investigação IDEAFor – Identidade, Democracia, Escola, Administração e Formação. (IDEAFor/CIIE-FPCEUP). **E-mail:** anamariacarolino@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0006-9197-0126>

Leanete Thomas Dotta: Doutora em Educação pela Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela Universidade do Porto. Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e investigadora colaboradora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona. **E-mail:** leanete@fpce.up.pt, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

Amélia Lopes: Doutora em Ciências Educacionais pela Universidade do Porto. Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Vice-diretora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie), onde é coordenadora da comunidade prática de investigação IDEAFor – Identidade, Democracia, Escola, Administração e Formação. (IDEAFor/Ciie-FPCEUP). **E-mail:** amelia@fpce.up.pt,

A reconfiguração do ensino primário em Portugal nos últimos 50 anos através das vivências de professores: indicações para estudos da identidade docente

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5589-5265>

Recebido em: 23/01/2025

Aprovado em: 13/05/2025

