

## **A formação dos profissionais para a infância: uma análise dos discursos em formação inicial de professores, em tempos de democracia em Portugal\***

Childhood professionals' formation: an analysis of speeches within teachers' initial formation, in times of democracy in Portugal

La formación de los profesionales para la infancia: un análisis de los discursos en formación inicial de profesores, en tiempos de democracia en Portugal

**Fátima Pereira**

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal)*

*E-mail: fpereira@fpce.up.pt*

### **Resumen:**

El artículo pretende suscitar una reflexión focalizada en la importancia del conocimiento sobre las transformaciones en las concepciones de infancia para la comprensión de las sociabilidades y de las subjetividades que se forman en la institución escolar. Se presentan algunos de los resultados de un estudio que pretendió conocer y comprender las concepciones sobre la infancia que se expresan en la, o se relacionan con a, formación inicial de profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB), en Portugal, desde Abril de 1974, realizado en el ámbito de un proyecto de doctorado en Ciencias de la Educación, presentado en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad del Puerto. La formación inicial de profesores fue perspectivizada en el estudio como la institución moderna más determinante, en términos sociales y históricos, para la divulgación de las concepciones sobre la infancia inscritas en los discursos científicos, pedagógicos y educativos en general. En este texto se abordan de forma sucinta la problemática y la metodología del estudio y se presentan resultados que dicen respeto: la identificación de narrativas sobre la infancia y sus articulaciones con narrativas sobre la educación escolar y la profesionalidad docente; la panorámica social de esas narrativas; y a la implicación de la dimensión infancia en la construcción de la profesionalidad docente. Se concluye que el trabajo de mediación entre diferentes formas de saber sobre la infancia y sobre los niños y entre los microactores y los macroactores que son responsables por su educación escolar se hace imprescindible y que la reflexión sobre el impacto de la educación escolar en la vida de los niños y el lugar que la formación inicial de profesores ahí ocupa se evidencia como un imperativo ético.

**Palabras clave:** Infancia, formación inicial de profesores, profesionalidad docente, construcción social, narrativas

**Abstract:**

This article was intended to summon a reflection focused on the importance that knowledge about the transformations on childhood conceptions has for the understanding of the sociabilities and subjectivities that settle on the scholar institution. Some results are presented gathered from a study which aimed to know and understand the childhood conceptions that are expressed at, or related with, first basic course teachers' initial formation, in Portugal since April 1974, endured in the scope of a PhD thesis in Educational Sciences, presented in the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto. The teachers' initial formation was considered in the study as the most determinant modern institution, both socially and historically, for the spreading out of the childhood conceptions included in the scientific, pedagogic and educational speeches. In this text study methodology and problematic are concisely presented, and results are shown with respect: to the identification of narratives about childhood and their articulation with narratives about scholar education and the professional component of teaching; to the social mapping of these narratives; and to the implications of childhood dimension on the construction of the professional component of teaching. Concluding remarks are that the negotiation between different types of knowledge about childhood and children, and between microactors and macroactors responsible for their scholar education becomes unavoidable. Moreover, the reflection about the impact that scholar education has on children's life and the place that teachers' initial formation occupies there reveals itself as an ethical imperative.

**Keywords:** Childhood, teachers' initial formation, professional component of teaching, social mapping, narratives.

**Resumo**

O artigo pretende suscitar uma reflexão focalizada na importância do conhecimento sobre as transformações nas concepções de infância para a compreensão das sociabilidades e das subjectividades que se formam na instituição escolar. Apresentam-se alguns dos resultados de um estudo que pretendeu conhecer e compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em Portugal, desde Abril de 1974, realizado no âmbito de um projecto de doutoramento em Ciências da Educação, apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A formação inicial de professores foi perspectivada no estudo como a instituição moderna mais determinante, em termos sociais e históricos, para a divulgação das concepções sobre a infância inscritas nos discursos científicos, pedagógicos e educativos em geral. Neste texto abordam-se de forma sucinta a problemática e a metodologia do estudo e apresentam-se resultados que dizem respeito: à identificação de narrativas sobre a infância e suas articulações com narrativas sobre a educação escolar e a profissionalidade docente; ao mapeamento social dessas narrativas; e à implicação da dimensão infância na construção da profissionalidade docente. Conclui-se que o trabalho de mediação entre diferentes formas de saber sobre a infância e sobre as crianças e entre os microactores e os macroactores que são responsáveis pela sua educação escolar se torna incontornável e que a reflexão sobre o impacto da educação escolar na vida das crianças e o lugar que a formação inicial de professores aí ocupa se evidencia como um imperativo ético.

**Palavras-chave:** Infância, formação inicial de professores, profissionalidade docente, mapeamento social, narrativas

## 1. INTRODUÇÃO

A infância nos últimos dois séculos tem constituído um objecto de paixões, de utopias ontológicas e sociais, de ideologias particulares e de representações sociais que ora a sacralizam e fantasiam ora a minorizam ou demonizam. Esse foi também o tempo de emergência, institucionalização e declínio do paradigma da modernidade, com o qual as concepções sobre a infância se articularam de modo implicado. Por outro lado, a formação inicial de professores situa-se no cerne das formas de governabilidade institucional escolar que têm afectado a infância, uma vez que ela se constituiu como a instância moderna privilegiada para a veiculação de significações imaginárias sociais (Castoriadis, 1982) sobre a infância e sobre as práticas adequadas para a sua educação escolar, fundamentadas nos discursos científicos e pedagógicos que nela se exprimem e que integram propostas normativas sobre a socialização e a subjectivação, com impacto na configuração de quadros ideonormativos de conceptualização da infância. A profissão docente caracteriza-se por, na sua essência, constituir um “trabalho sobre o outro”, isto é um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, que tem por objecto a transformação destes e se exerce de acordo com um programa institucional (Dubet, 2002). Este programa consubstancia-se numa actividade de socialização orientada directamente por valores e princípios, perseguindo a construção de um tipo ideal. No caso dos profissionais da educação escolar dos «mais pequenos», o objecto desse trabalho de socialização são as crianças e, nesse sentido, os valores e os princípios que o orientam têm consequências incontornáveis na produção dos seus mundos da vida<sup>1</sup>.

Partindo destas considerações, este texto fundamenta-se num estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação desenvolvida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e intitulada “Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores”. A finalidade do estudo constituiu-se na intenção de conhecer e de compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal desde Abril de 1974, pressupondo que elas nos pudessem indiciar os sentidos e os significados do governo da infância na instituição escolar e, assim, esclarecer dimensões sociais mais latas: a reinstitucionalização da infância e o lugar social que se lhe configura; a profissionalidade docente; e as relações da crise da instituição escolar com a crise social da modernidade. Por isso, a problemática da infância, no estudo, foi perspectivada na articulação com uma problemática

---

<sup>1</sup> De acordo com Habermas (1987), o mundo da vida é constituído por dimensões especializadas na reprodução cultural, na socialização e na integração social que dependem da acção orientada para o entendimento; as suas estruturas simbólicas reproduzem-se segundo o uso persistente do saber válido, a estabilização da solidariedade de grupo e a formação de indivíduos responsáveis.

social mais basta: a crise da modernidade, o declínio da instituição escolar e as crises da profissionalidade docente e da infância<sup>2</sup>.

O texto organiza-se em torno da apresentação de algumas dimensões da problemática do estudo, da metodologia utilizada e de alguns dos seus resultados, concluindo com uma reflexão prospectiva sobre a formação inicial dos profissionais para a infância.

## **2. INFÂNCIA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

A emergência da ideia de infância moderna associa-se intrinsecamente à emergência da modernidade e à consolidação das instituições modernas, com especial relevância para a família e a instituição escolar (Ariès, 1978). A institucionalização da infância moderna realizou-se de forma implicada na institucionalização escolar e nos saberes que a sustentaram; desses saberes salientaram-se como determinantes os da psicologia, da sociologia e da pedagogia, que não se limitaram a matriciar o pensamento e a acção da educação escolar da infância, mas instituíram-se como as formas ontológicas referencializadoras da configuração dos seus mundos da vida. A infância tem constituído um objecto gerador de saberes, de ideologias e de opiniões, nem sempre convergentes, e a psicologia, a sociologia e a pedagogia representam os domínios disciplinares mais determinantes na formação do campo epistemológico da infância, que tem condicionado as formas de relação que os adultos estabelecem com as crianças e os sentidos e os significados da sua educação escolar.

A constituição da infância em objecto da ciência tem originado a sua construção e reconstrução em função de saberes especializados e de saberes profissionais, cada um com o seu conhecimento e poder específicos de sustentação de instituições que regulam o mundo social e subjectivo da infância; por outro lado, esta tem sido conceptualizada nos discursos das ciências sociais como instrumento de apresentação de propostas normativas sobre a sociedade e a coesão social (Jenkes, 2002) e tem constituído um foco de convergência de utopias e de ideologias particulares sobre a humanidade e a sociedade, que a elegem como objecto de investimento para as mudanças sociais.

O processo de profissionalização docente consubstanciou-se na definição de um corpo de saberes e de um sistema de normas específicos que têm sido tutelados, sobretudo, pelas instituições de formação inicial de professores, e que integram concepções sobre a infância e sobre as formas legítimas de a educar. A formação inicial de professores responde a um mandato social de mediação ética, socioeducativa e cognitiva entre o desejo ontológico de formar as futuras gerações e projectar o futuro e o trabalho especializado de educar e instruir as crianças. Os discursos que nela se exprimem não são, por isso, meramente técnicos e científicos, eles inscrevem-se em sistemas de razão e de justiça

---

<sup>2</sup> Cf. Correia, Matos & Canário (2002); Derouet (1992); Dubet (2002); Prout (2005); Sarmiento (2002); Scraton (1997); Wagner (1996).

particulares, induzindo uma ética que se relaciona com idealizações sobre ontologias e utopias particulares.

A institucionalização da formação inicial de professores do 1º CEB relacionou-se intrinsecamente com os processos de institucionalização escolar e de construção das sociedades modernas, e em Portugal tem sofrido profundas transformações, de tipo organizacional, académico e sociopolítico, desde Abril de 1974<sup>3</sup>. As concepções sobre a infância ocupam aí um lugar pouco esclarecido, quer para a configuração da profissionalidade docente, quer para a compreensão do seu impacto na ética socioeducativa que relaciona os professores com as crianças e determina as possibilidades de afirmação da sua subjectividade ou pelo contrário de assujeitamento e de subjectivação da infância. A inquietação que despoletou o estudo era por isso, essencialmente, de natureza ética, mas a sua transformação em pesquisa revelar-se-ia profundamente complexa e articuladora de diferentes dimensões teóricas e empíricas que informaram a reflexão sobre a infância, a sua educação escolar e a profissionalidade docente.

Segundo Popkewitz & Pereyra (1992), a formação de professores relaciona-se com as mudanças na regulação do ensino e a sua racionalização envolve duas noções de poder: o poder como soberania e o poder como função do conhecimento. No primeiro, consideram-se os actores e as forças que entram em jogo na «arena» da educação, no segundo salienta-se o condicionamento da produção de práticas institucionais em função de normas e padrões no pensamento sobre o ensino. O conceito de arena social que os autores utilizam na análise das práticas de reforma na formação de professores, permite "(...) considerar a acção dos vários actores num espaço multidimensional (...)” (Popkewitz & Pereyra, 1992, 22) e ter em conta os processos de interacção das suas atitudes e estratégias.

Na «arena» da formação de professores produzem-se relações dinâmicas e dispositivos de mudança que pretendem provocar novas regulações. Essas relações ocorrem em diferentes dimensões - a das tensões estruturais (sociopolíticas, culturais e económicas), a dos sentidos da acção do estado (transformações sociopolíticas e dinâmicas de controlo) e a dimensão dos modelos institucionais de organização (instâncias formais e informais e relações institucionais) (Popkewitz & Pereyra, 1992) –com impacto na educação escolar da infância.

---

<sup>3</sup> Em duas décadas, a formação inicial viu alteradas: as condições de acesso - do 5º ano (curso geral dos liceus ou equivalente, actual 9º ano de escolaridade) para o 7º ano (curso complementar dos liceus ou equivalente, actual 11º ano) e para o 12º ano; o número de anos de formação - de dois para três anos e posteriormente para 4 anos; o nível de qualificação foi alterado de ensino normal para ensino superior de nível de bacharelato, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), tendo a sua revisão da (Lei nº 115/97 de 19 de Setembro) consagrado a formação inicial de professores do 1º CEB como ensino superior de nível de licenciatura. Ainda, neste período, a formação inicial de professores do 1º CEB foi despojada da tutela exclusiva por parte do estado, que a tinha institucionalizado ao longo de quase dois séculos, tendo-se assistido à criação e expansão das instituições particulares na formação desses profissionais.

Os saberes que constituem a formação inicial de professores e a sua organização são fundamentais para as políticas do estado na modernização das instituições educativas, e as transformações a que elas dão lugar revelam “a mudança dos padrões de regulação e de poder” (Popkewitz & Pereyra, 1992, 20); por isso, as mudanças na formação inicial de professores são produtoras de novas regulações sociais e, nos termos do autor, “A formação de professores define e transmite os limites permissíveis nos quais o ensino e os estilos de raciocínio e acção que importa incorporar na prática pedagógica devem ter lugar. (...) Estilos de raciocínio, categorias explicativas e práticas «admitidas» na formação de professores, tudo isto legitima interesses e acções sociais específicas, ao mesmo tempo que se omitem outras possibilidades” (Popkewitz & Pereyra, 1992).

Tratando-se da formação inicial dos professores «dos mais pequenos», a problemática da regulação social não pode ser dissociada do lugar aí ocupado pela infância e das significações que daí decorrem sobre as formas de compreender e de educar as crianças e das suas implicações para a conceptualização da infância, enquanto categoria geracional e entidade multidimensional de tipo ontológico, psicológico e socioantropológico.

A mudança nos padrões de regulação e de poder que se produz nas transformações preconizadas para a formação inicial de professores não implica, apenas, os organismos do estado e as suas decisões políticas, mas insere-se numa rede social mais lata que inclui diferentes campos e instituições, diferentes actores e diferentes interesses e estratégias. No caso das transformações a que se vem assistindo desde Abril de 1974, em Portugal, interessa considerar: o campo científico da produção de saber educacional e os dispositivos da sua legitimação, divulgação e reificação; as relações de poder e os interesses que representam entre os institutos politécnicos e as universidades; o impacto das iniciativas das associações profissionais e pedagógicas, designadamente dos sindicatos dos professores e de associações representativas de ideologias pedagógicas particulares; o campo do ensino superior privado e as suas redes de influência; e as lógicas de acção dos profissionais e dos alunos que constituem as instituições de formação inicial.

Desta complexidade de interesses e relações de poder parece ficar ausente o que eticamente importa na formação inicial de professores: a reflexão crítica sobre a educação escolar da infância e sobre a formação de individualidades e de subjectividades sociais que ela configura; embora a educação escolar da infância e as suas implicações com a formação da sociedade e as utopias de tipo ontológico que se lhe associam constituam uma unidade simbólica que define o campo de legitimação da profissionalização dos professores e dos discursos que se geram na sua regulação.

Os ideais da modernidade, os discursos e as significações imaginárias sociais que se têm produzido na sua implementação e as instituições que a fundamentaram têm sido sujeitos a transformações profundas e incertas que instabilizaram os seus referenciais e que podemos designar por modernidade tardia. A modernidade tardia caracteriza-se pela emergência de reconfigurações nas concepções de estado, de economia, de sociabilidade e de subjectividade e a

ciência moderna não lhes ficou imune, pelo contrário encontra-se no seu cerne. A ciência moderna tem sofrido profundas rupturas, que têm originado novos paradigmas científicos que produzem transformações, não só de índole epistemológica, como também de carácter ético e ontológico, nos modos de compreender e de projectar o mundo. A implicação das concepções sobre a infância e sobre a sua educação escolar no campo da ciência permite perspectivar que também elas se encontram em transformação, afectando os dispositivos cognitivos que fundamentaram a constituição social da infância moderna.

A infância constitui o objecto por excelência da instituição escolar e sobre ela, fundamentalmente, recaem os seus benefícios, mas também as suas contradições e instabilidades, sendo a primeira categoria social a sofrer o impacto dos discursos que se produzem na gestão da crise que afecta actualmente as instituições modernas, uma vez que a instituição escolar, devido à grande extensão, cobertura e penetração das convenções sociais que lhe são inerentes, se articula intensamente com uma rede de outras convenções sociais, designadamente as que dizem respeito à família, à economia e ao estado.

Na modernidade tardia, a instabilização das práticas institucionais alterou os lugares sociais de referência da construção das identidades sociais: o indivíduo transita entre múltiplas, e por vezes ambíguas e contraditórias, realidades e de cada uma extrai questionamentos reflexivos que o formam e o transformam. As instituições não perderam o seu dinamismo baseado, na separação e re-articulação do tempo e do espaço, na descontextualização das relações sociais e na reflexividade institucional (Giddens, 1992); no entanto, a sua substância encontra-se em constante redefinição, despoletando sentimentos de incerteza e insegurança, mas criando, simultaneamente, a oportunidade de constituição de configurações socialmente mais justas e ontologicamente mais realizadoras.

Os dispositivos de regulação e de estabilização da identidade institucional escolar têm sofrido profundas rupturas e a sua reinvenção configura-se como algo de difícil realização. Este fenómeno, não sendo recente (tem emergido e tem-se complexificado no processo de massificação e alargamento da escolaridade obrigatória), tem originado ao longo das últimas décadas a produção de medidas legislativas em diferentes domínios do campo educativo, no sentido de possibilitar a adaptação institucional às mudanças sociais, tecnológicas e económicas; essas medidas têm estabelecido articulações com a formação inicial de professores cujos sentidos cognitivos, éticos e sociais importa esclarecer.

A análise das conturbações que têm afectado a Escola e a profissionalidade docente permite-nos questionar o papel da formação inicial dos professores na criação de alternativas a profissões reveladas «inadequadas» e «em crise» pelo confronto quotidiano com a complexidade, o conflito, a frustração e o sofrimento (Correia & Matos, 2001; Lopes, 2001). As lógicas de acção escolar contraditórias que se manifestam e tentam impor no campo da educação e a ambiguidade que originam sobre as concepções de infância são parte de um «terreno» instável no qual os professores têm dificuldade em se movimentar e em encontrar referências éticas e cognitivas para

a acção profissional, que proporcionem condições verdadeiramente educativas para as crianças.

### 3. A METODOLOGIA

A metodologia foi compreendida na dimensão lata que a caracteriza como uma praxiologia da produção dos objectos científicos que integra as diferentes dimensões de cientificidade: a epistemológica, a teórica, a técnica e a morfológica (De Bruyne, Herman e Schoutheete).

O projecto de investigação foi-se definindo através da interacção entre a reflexão realizada nos diferentes pólos metodológicos e processos cíclicos deliberativos de natureza indutiva e dedutiva, relativamente ao contexto da pesquisa, ao tipo de informação a recolher, à constituição do *corpus* e aos conceitos e perspectivas teóricas a considerar na problemática e na produção do objecto científico.

Inquietava-nos compreender as relações entre a crise das instituições modernas -e dos modelos de humanidade e de sociedade que as originaram e perpetuaram- e a conceptualização da infância, considerando o lugar determinante da instituição escolar nessas relações.

Sabíamos que a institucionalização da formação inicial de professores se relacionou, intrinsecamente, com os processos de institucionalização escolar e de construção das sociedades modernas, e que tem sofrido profundas transformações nas últimas décadas (Pereira, Carolino e Lopes, no prelo). Historicamente, a formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal, tem sido hegemonizada pelo poder decisório do estado e transformada num *locus* de divulgação de propostas sociais e dos significados sobre a infância que elas incorporam, através nomeadamente da legitimação de determinados discursos educativos em resultado da sua integração na formação inicial. O conhecimento sobre as transformações na natureza do estado moderno, e as suas imbricações em transformações sociais mais latas, e sobre as mudanças na formação inicial de professores do 1º CEB que ocorreram, em Portugal, desde Abril de 1974, indiciava possíveis transformações nos discursos educativos que aí se veiculam (Pereira, Carolino e Lopes, no prelo).

A formação inicial de professores do 1º CEB evidenciou-se, por isso, como o contexto empírico a privilegiar na pesquisa e os discursos educativos que nele se exprimem ou que com ele se relacionam constituiriam o *corpus* a formar. Dada a amplitude e a complexidade dos fenómenos a estudar e dada a emergência, sobretudo a partir dos anos 1990, de diferentes tipos de formação inicial de professores do 1º CEB, orientou-nos como princípio epistémico do estudo a diversidade de situações particulares a estudar e a de dispositivos metodológicos a utilizar. Em cada tipo de formação, a escolha quer dos sujeitos quer dos documentos a considerar no estudo não obedeceu a outro critério que não fosse o da sua inscrição no tipo de formação.



Guiou-nos então como objectivo da pesquisa, a intencionalidade de conhecer as concepções sobre a infância que se têm configurado em formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal, desde a revolução de Abril de 1974, fundamentada na análise de diferentes formas de discurso implicadas nos diversos tipos de formação inicial desses docentes, que desde então se realizaram.

Como já referimos, a formação inicial de professores do 1º CEB sofreu, desde Abril de 1974, uma profunda transformação, quer no domínio do nível de habilitação académica conferido, quer no das suas relações com a tutela do estado, tendo-se verificado, a partir da institucionalização das escolas superiores de educação (ESE) - legitimada pela promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) -, a sua liberalização, com a consequente criação de ESE privadas. Assim, a formação inicial de professores do 1º CEB foi assegurada pelas escolas públicas do magistério primário até à instalação das ESE em finais dos anos 1980 e, desde então e até à alteração da LBSE em 1997 (Lei nº 115/97 de 19 de Setembro - que instituiu o nível académico de licenciatura para esta formação), para além de se ter alargado ao ensino superior privado, realizou-se segundo dois tipos de cursos: bacharelato em 1º CEB e professor do ensino básico (PEB); a partir de finais dos anos 1990, a formação inicial destes professores passou, então, a designar-se por licenciatura em 1º CEB, quer no ensino superior público, quer no ensino superior privado.

Interessava-nos conhecer os discursos educativos que se exprimem (ou exprimiram) nesses quatro tipos de formação, e que constituem o seu currículo formal, e as suas relações com a conceptualização da infância e da sua educação escolar. No entanto, essa informação, pelo seu distanciamento das práticas institucionais educativas das escolas do 1º CEB, revelava-se à partida insuficiente para os propósitos que nos orientavam e, assim, outras formas de discurso se evidenciaram como essenciais para a análise: as das professoras do 1º CEB e as dos relatórios de estágio; elas nos possibilitariam aceder a uma recontextualização<sup>4</sup> dos discursos formais sobre a infância e a sua educação escolar, em função de situações específicas das práticas educativas e da sua interpretação pelos actores que as implementam.

Esclarece-se, no entanto, que do ponto de vista metodológico, a construção do objecto científico não se pautou pela intenção de estabelecer relações de causa e efeito entre os discursos das professoras ou os dos relatórios de estágio e os discursos da formação inicial nos quais se contextualizam, antes se consubstanciou na produção de uma rede de discursos, teóricos e empíricos, sendo estes constituídos por três formas de discurso com especificidades epistemológicas diversas.

---

<sup>4</sup>Convocamos o conceito de recontextualização, esclarecendo que, segundo Bernstein (1996), a recontextualização se refere a processos de resignificação localizada de discursos específicos, pela sua inserção no campo das práticas sociais.

Nesse sentido, o *corpus* da pesquisa foi constituído por narrativas de tipo biográfico de professoras do 1º CEB formadas nos diferentes tipos de formação inicial e por relatórios de estágio, planos de estudos e programas das disciplinas que os compõem (correspondendo ambos à mesma forma de discurso), relativos a esses mesmos tipos de formação.

O período que decorre de Abril de 1974 até à instalação das ESE, embora correspondendo ao mesmo tipo de formação – magistério primário - não poderia ser analisado a partir de uma selecção aleatória de discursos relativamente à data da sua produção, uma vez que a formação inicial de professores do 1º CEB (então professores do ensino primário) sofreu, nesse período, profundas transformações (Pereira, Carolino e Lopes, no prelo). Tendo isso presente, acautelámos a consideração de dois subtipos de formação nesse período - a formação realizada de Abril de 1974 até à emergência dos processos de normalização educativa, em finais dos anos 1970, e a formação no período que se lhe seguiu -, tendo-se recolhido discursos inscritos nesses dois subtipos de formação.

A escolha das professoras a entrevistar fundamentou-se no tipo de formação inicial que tinham realizado e realizou-se através de uma rede profissional de informações.

A análise de conteúdo constituiu-se como o processo metodológico capaz de proporcionar uma reflexão dialéctica, traduzida em processos de «pilotagem»<sup>5</sup> (Hameline, 1991) da pesquisa, interessando-nos as suas potencialidades hermenêuticas de uma interpelação entre o campo teórico e o campo empírico, que possibilitasse a interpenetração de significados, num registo de intertradução, com vista à construção de uma semântica da realidade investigada. O trabalho de tradução que a análise de conteúdo reivindica fundamenta-se na capacidade de se produzir entendimento entre diferentes formas de discurso e linguagens heterogéneas, resultando na produção de um «texto», que é simultaneamente uma recriação do objecto interpretado e a tradução de uma internarratividade, na qual a «linguagem» do investigador também se faz sentir. Como refere Habermas (1987), a tradução é sempre uma produção que transcende a nossa individualidade e a dos outros, não podendo por isso ser exacta, nem estabelecer uma mera correspondência entre códigos linguísticos; a tradução incide sobre um todo que é a linguagem e sobre as práticas sociais a ela associadas, isto é, sobre as formas de vida e o seu sentido. Não se tratando de produzir verdades científicas sobre a realidade educativa, o trabalho de tradução dos discursos empíricos, embora recorrendo a procedimentos técnicos, construiu-se sobretudo através da sua integração numa prática argumentativa que pretendeu reabilitar as suas valências

---

<sup>5</sup> Na pilotagem "(...) «o leme» dá instruções permanentes ao piloto, que apetrechado com instrumentos mais ou menos sofisticados, corrige, rectifica, negoceia." (Hameline, 1991, p.41). De igual modo, na análise de conteúdo o *corpus* analisado instrui a acção e a decisão do investigador, em processos de natureza intersticial com a reflexão teórica, balizados pela atitude ética e as opções epistemológicas do investigador.

epistemológicas e articulá-las com outros tipos de discurso, designadamente os discursos teóricos e os discursos da praxiologia científica.

Não ignorando a existência de um conjunto de prescrições técnicas para a realização da análise de conteúdo (designadamente em Bardin, 1994; Mucchielli, 1991), interessou-nos principalmente as suas possibilidades de flexibilização da análise, de modo a facultar uma interpretação consubstanciada na interpeleção entre a explicação e a compreensão dos discursos que se analisam.

A análise de conteúdo considerou, por isso, a importância de não dicotomizar a interpretação entre perspectivas estritamente estruturais ou subjectivas e teve, ainda, em conta a dimensão interpeladora entre os discursos teóricos e os discursos empíricos. Deixando-se guiar pela narrativa do sujeito-objecto que os discursos analisados constituem, escutando-os e pretendendo captar-lhes o sentido, a análise de conteúdo, no entanto, não lhes atribuiu exclusividade na indução da interpretação, constituindo-se esta pelo recurso sistemático a uma abordagem teórica, que se ia produzindo por relação com a análise do *corpus* da pesquisa e com a problemática que se ia configurando. Pressupúnhamos que o estatuto epistemológico do material empírico não se fundamenta num monólogo que eventualmente produza, mas antes no diálogo que com ele estabelecemos, questionando-o e deixando-nos guiar pelo questionamento que nos provoca.

Embora as formas de discurso em análise se revelassem profundamente heterogéneas, em termos da estrutura gramatical, semiótica e semântica, encontrámos na unidade temática, enquanto unidade mínima de significação, as possibilidades de adequar os procedimentos técnicos a essa heterogeneidade. A unidade temática foi identificada por núcleos de sentido capazes de possibilitar a configuração de indicadores e a produção de inferências, não coincidindo necessariamente com uma unidade léxico-sintáctica, podendo ser representada tanto por uma palavra como por um conjunto de frases ou até mesmo por uma imagem<sup>6</sup>. A unidade de informação semântica foi identificada, não só pela sua inserção no discurso, mas também pela significação que adquiria pela sua inscrição na problemática que se ia constituindo.

A realização técnica da análise de conteúdo processou-se - no caso dos planos de estudos, dos programas das disciplinas e dos relatórios de estágio - através de um trabalho de «*bricolage* intelectual» e prática que ia identificando, analisando, codificando e «recortando» as unidades temáticas, organizando-as por relação com o modelo de análise e produzindo regularmente alterações nesse mesmo modelo; no caso das entrevistas biográficas, a análise de conteúdo recorreu ao programa informático NUD\*IST. Esclarece-se, no entanto,

---

<sup>6</sup> Na análise dos relatórios de estágio, a unidade temática foi, por vezes, constituída por imagens (desenhos das crianças, fotografias de situações da prática escolar, ilustrações do conteúdo de tipo variado). Estas imagens foram, por isso, usadas enquanto dados e não como uma representação objectiva dos fenómenos que se investigaram (Bogdan e Biklen, 1994).

que a opção pelo tratamento informático do conteúdo das entrevistas biográficas deve ser considerada, apenas, na sua dimensão instrumental, uma vez que, baseando-nos na concepção lata de metodologia que orientou a pesquisa, a análise obedeceu aos fundamentos e princípios subjacentes à análise das restantes formas de discurso, tendo o seu modelo de análise resultado de processos de reflexão problematizadora mediada pelas concepções teóricas e a interpelação epistémica do material empírico que se analisava. O recurso ao programa NUD\*IST surgiu, assim, como uma solução técnica (facilitando a organização formal do conteúdo e agilizando a realização de comparações e a identificação de regularidades, ausências e contradições) que requereu, no entanto, o mesmo trabalho de problematização e configuração de categorias e subcategorias, que ia transformando o modelo de análise e realizando a sua inscrição na problemática da pesquisa.

Preocupando-nos a fiabilidade dos dados produzidos, submetemos a codificação dos discursos a diferentes momentos de reavaliação, distanciados por fases distintas da pesquisa. Sobre a validade interna das categorias e quanto à sua exaustividade, analisámos a totalidade do material empírico, codificando apenas as unidades de significação, isto é, os discursos que revelaram possibilidades epistemológicas; sobre a exclusividade das categorias e subcategorias, considerámos que algumas unidades temáticas possuíam um valor semântico plural e por isso podiam ser codificadas em diferentes categorias, embora nunca em diferentes subcategorias de uma mesma categoria<sup>7</sup>.

A fim de facilitar o trabalho de manipulação de dados para a interpretação, submetemos a reorganização semântica do material empírico a processos de redução, tendo em conta a agregação dos dados em núcleos de significação. Aliás, dada a dimensão e a complexidade do *corpus* em análise, os procedimentos de redução revelaram-se sistematicamente necessários para viabilizar a sua apreensão global e articulações inter e intradimensionais configuradoras do objecto empírico.

A realização da análise de conteúdo confrontou-nos com a configuração de três campos discursivos relativos às três formas de discurso que analisámos – o currículo formal, os relatórios de estágio e as narrativas biográficas - profundamente complexos e pluridimensionais. Os procedimentos que se seguiram foram guiados pela intencionalidade de identificar as diferentes narrativas sobre a infância que se inferem dos campos discursivos produzidos na análise, procurando estabelecer relações entre a sua expressão e os tipos de formação e as formas de discurso em que se inscrevem. No entanto esse

---

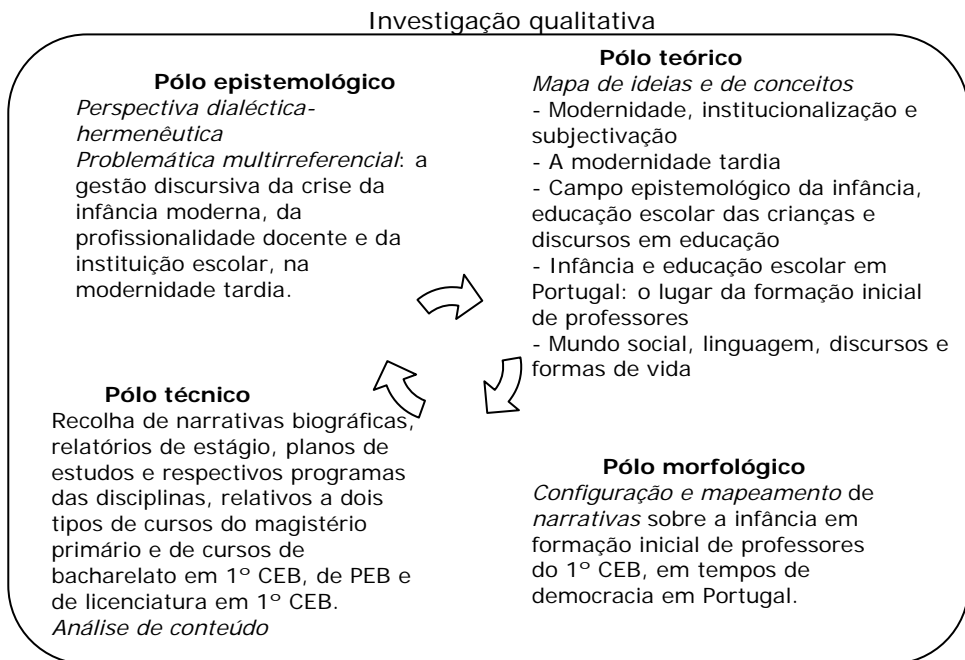
<sup>7</sup>Esclarece-se que a codificação da mesma unidade temática em diferentes categorias, constituiu um procedimento metodológico sem expressão significativa, no caso da análise do currículo formal e dos relatórios de estágio, mas na análise das narrativas biográficas esse procedimento acabou por se revelar indiciador da complexidade semântica das unidades temáticas que, não raramente, possibilitaram uma interpretação multicategorial.

trabalho salientaria também a configuração de narrativas sobre a educação escolar e sobre a profissionalidade docente. A implicação dessas narrativas na problemática da pesquisa orientar-nos-ia para procedimentos mais complexos da análise, que definimos, então, como possíveis de ser alcançados através do mapeamento social das narrativas sobre a infância.

No entanto a configuração da pesquisa no pólo morfológico da pesquisa originou a elaboração de dois tipos de mapeamento: o mapeamento das narrativas da infância e das suas articulações com as narrativas da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos; e o mapeamento social das narrativas da infância, definido em função de coordenadas sociais constituídas por diferentes sistemas de significado no campo da ciência, da política, da ética, da ideologia e da cultura.

A Figura 1 sistematiza o carácter interactivo dos diferentes pólos da pesquisa na constituição do objecto científico.

**Figura 1.** *A metodologia*



## 4. RESULTADOS

### 4.1. As narrativas da infância, da educação escolar e da profissionalidade docente

As narrativas da infância circulam entre as diferentes formas de discurso e os diferentes tipo de formação, revelando-se no entanto mais implicadas nuns do que noutros. A sua extensão e o seu impacto nos discursos são também heterogêneos, podendo considerar-se que neles a expressão de algumas narrativas é hegemónica e a de outras é marginal.

Identificámos cinco narrativas sobre a infância: “infância como projecto social”, “infância com lugar próprio”, “infância idílica”, “infância produtiva” e “infância em risco”. Cada uma destas narrativas foi constituída por formações particulares relativamente a diferentes dimensões: a conceptual, a ideológica, a cultural, a ontológica, a ética e a política.

A narrativa da “infância como projecto social” realça o lugar social que se tem atribuído à infância enquanto foco de utopias civilizacionais e configuradoras de modelos de sociedade e de humanidade específicos, mas também de utopias particulares que idealizam modelos alternativos.

A narrativa da “infância com lugar próprio” caracteriza-se pela consideração da sua alteridade e uma compreensão da infância em função do que ela é e não relativamente ao que se pretende que venha a ser, descentrando-a do controlo do adulto e configurando um lugar social que lhe é próprio e no qual ela é a entidade principal, induzindo uma representação da infância que lhe confere uma essência única.

A narrativa da “infância idílica” configura um lugar mágico para a infância e atribui-lhe uma dimensão simbólica na ontologia humana que a idealiza como a idade da fantasia, da sensibilidade, da ternura e do afecto, da criatividade e da confiança no mundo e na humanidade.

A narrativa da “infância produtiva” relaciona-se com os discursos implicados na configuração dos ofícios de aluno. A ideia de ocupação utilitária da infância encontra-se no cerne da narrativa, desvalorizando-se a acção lúdica e desinteressada das crianças e integrando o lugar social da infância numa lógica da produtividade que estabelece relações com racionalidades do mundo laboral e económico. O aluno é compreendido como um trabalhador escolar e a aprendizagem como um trabalho.

A narrativa da “infância em risco” fala-nos de um tempo actual e problemático para a infância e implica-se numa interdiscursividade que cria novas representações sociais sobre o lugar da instituição escolar na gestão da crise social e das suas implicações para a infância. O lugar social da infância é o lugar da incerteza, da exclusão, da sobrevivência e da submissão a maus-tratos e a condições de vida que não consideram a humanidade específica das crianças.

A narrativa do “profissional mediador” coloca o professor no lugar da mediação entre a infância e os mandatos sociais à educação escolar e os valores e princípios universais que a sociedade define para a sua educação; entre as «terras altas» da ciência e dos lugares comuns da pedagogia e a ontologia da

infância nas «terras baixas» do mundo da vida e da acção socioeducativa. A ética que a legitima é uma ética da subjectivação e de serviço.

A narrativa do “profissional especialista” realça a dimensão cognitiva do trabalho docente e a necessidade de a sua formação contemplar saberes académicos aprofundados e o desenvolvimento de competências de acesso e de processamento de informação científica e técnica, fundamentando-se numa racionalidade cognitivo-instrumental e configurando uma ética da peritagem.

A narrativa do “profissional pedagogo” centra-se na natureza do trabalho que o professor realiza sobre as crianças e com as crianças e nas justificações e juízos de valor que enuncia a esse propósito. O profissional pedagogo vive imerso na complexidade e conflitualidade da vida escolar e dos problemas que coloca, procurando construir rotinas que lhe permitam sobreviver como pessoa e profissional, legitimando o seu trabalho e o impacto imediato que tem nas crianças com as implicações para o seu futuro e orientando-se por uma ética humanista.

A narrativa do “profissional em construção” configura um profissional pesquisador, reflexivo, crítico e em autoformação, capaz de se pôr em causa e de questionar o seu trabalho. Ele retira dos constrangimentos institucionais os recursos para a sua própria formação e orienta-se por uma ética crítica e autotransformadora.

A narrativa do “profissional em crise” traduz o sofrimento profissional implicado no trabalho com as crianças e na impossibilidade de concretização dos ideais nele projectados. A narrativa integra a dimensão crítica e reflexiva sobre o trabalho docente e induz uma ética subjectiva e centrada na pessoa que é a criança, caracterizando-se mais pelo comprometimento ético do que por uma ética institucional.

A narrativa da “educação tradicional” focaliza a educação escolar da infância na autoridade do professor e no seu papel de transmissor de saber e na homogeneização do ensino; ela confere uma dimensão moralizante aos procedimentos de repressão e punição das crianças. A ética que lhe subjaz é a da autoridade institucional.

A narrativa da “educação democrática” desvia o foco da educação da autoridade do professor para a actividade das crianças e para os dispositivos da sua socialização no espaço escolar. Ela realça como princípios orientadores da profissionalidade docente a igualdade de oportunidades e a educação para todos e preconiza a implementação de procedimentos democráticos e a consideração da heterogeneidade sociocultural e ontológica das crianças. A ética induzida nesta narrativa é uma ética da igualdade e da cidadania.

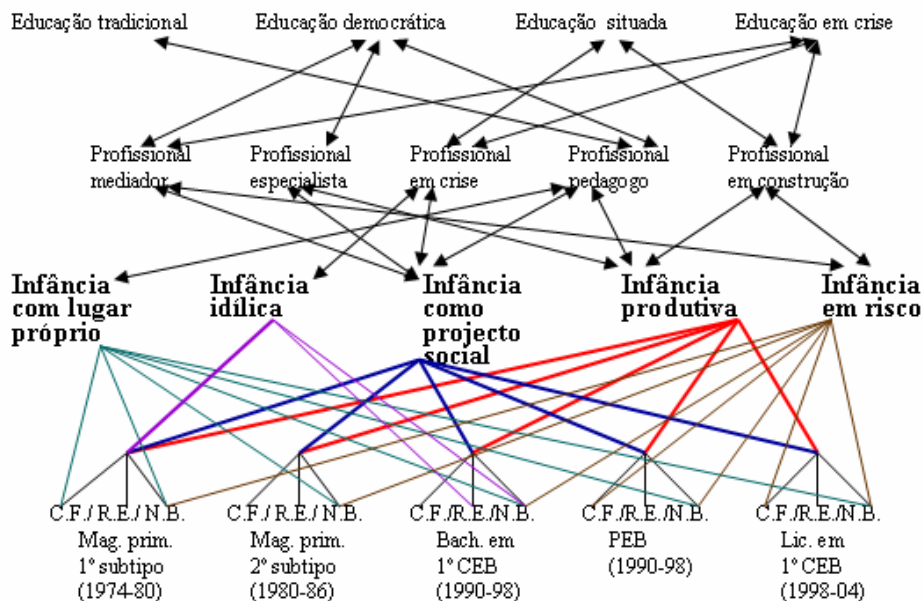
A narrativa da “educação situada” caracteriza-se por uma configuração caleidoscópica, que se altera em função dos contextos específicos da acção educativa, integrando diferentes justificações e intencionalidades. A lógica que lhe subjaz é subversiva e inovadora e induz uma ética comunitária.

A narrativa da “educação em crise” configura-se na contradição e ambiguidade na conceptualização da educação escolar da infância no que diz respeito aos meios e aos fins e à sua intrínseca desarticulação. A atitude ética define-se por lógicas contingentes e de recomposição institucional incerta.

#### 4.2. O mapeamento social das narrativas da infância

O mapeamento das narrativas da infância realizou-se através de duas concepções diferentes de mapa: a primeira possibilitou criar um espaço de interações entre diferentes tipos de narrativas, contextualizado nos campos discursivos e na sua temporalidade específica; e a segunda criou um espaço social multidimensional que situa cada narrativa num lugar que simultaneamente lhe confere uma relação privilegiada com um determinado campo e que a dimensiona relativamente aos restantes.

**Figura 2.** Mapeamento da articulação das narrativas da infância, da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos



Legenda: CEB – ciclo do ensino básico; PEB – professor do ensino básico; C.F. – currículo formal; R.E. – relatórios de estágio; N.B. – narrativas biográficas.

Nota: as narrativas biográficas foram recolhidas em 2003-04

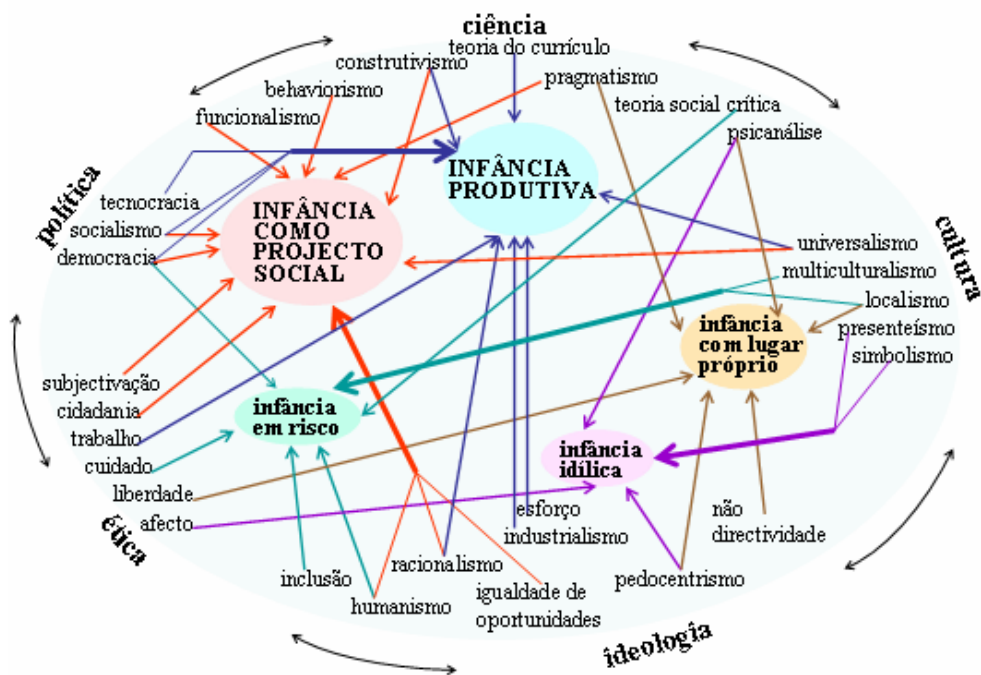
A figura 2 representa o mapeamento da articulação das narrativas da infância, da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos. A inscrição dessa articulação em determinados tipos de formação inicial e formas de discurso levou-nos a mapeá-la para compreender as especificidades da sua expressão em diferentes momentos do período em que



focalizámos a análise. Esse mapeamento permitiu consolidar a percepção de que algumas narrativas se exprimiam preferencialmente em determinados tipos de formação ou formas de discurso, mas sobretudo permitiu compreender que elas constituem recursos discursivos disponíveis ao longo de todo o período e que sofrem alterações em função das articulações que estabelecem.

As características dimensionais de cada uma das narrativas da infância e as suas componentes específicas permitiram-nos elaborar um mapeamento social que define como coordenadas os campos da ciência, da política, da ética, da ideologia e da cultura, que se apresenta na Figura 3. Cada um destes campos constitui uma coordenada social do mapa que se ramifica em diversas subcoordenadas. As narrativas da infância têm implicações nos diversos campos segundo subcoordenadas específicas, embora cada uma delas se situe com maior proximidade de um deles. Cada campo, apesar de atribuir um sentido distinto às narrativas, não é constituído por fronteiras fechadas e, pelo contrário, estabelece relações intertransformantes com os restantes campos, que se conjugam em cada uma das narrativas.

**Figura 3.** Mapeamento social das narrativas da infância em formação inicial de professores



Legenda: designam-se com letra maiúscula as narrativas hegemónicas nos campos discursivos;

↔ influência recíproca; → referencialização da narrativa.

A caracterização das diferentes narrativas da infância em cada um dos campos que as informam permite-nos destacar:

- no campo da ciência; a hegemonia do construtivismo e do funcionalismo, a extensão da metanarrativa científica da modernidade no currículo formal e uma tendência para a sua ressignificação nos discursos dos relatórios de estágio e das narrativas biográficas que se mestica com concepções da infância segundo uma perspectiva híbrida de natureza e cultura e lhe confere uma conceptualização caleidoscópica;
- no campo da política; salienta-se a maior penetração e extensão do paradigma da democracia, que no entanto se exprime por discursos heterogêneos e contraditórios sobre o seu significado, que suscitam diferentes representações sobre o que é justo e de direito quanto ao lugar social da infância e à sua implicação no seu governo;
- no campo da cultura; realça-se a coexistência de racionalidades culturais divergentes, que induzem diferentes formas de relação com o saber e de formação das identidades, e de matrizes culturais emergentes de diferentes paradigmas socioculturais: a pré-modernidade, a modernidade e a modernidade tardia;
- no campo da ideologia; destaca-se a consideração da formação de um super *self* cosmopolita, auto-responsável, esforçado, integrado e humanista, mas também um *self* sensível, criativo, individualista e hedonista, indiciando uma subjectivação escolar ambiciosa e intrinsecamente incompatível que coloca a infância num lugar social virtual e de difícil concretização;
- no campo da ética; realça-se a diversidade de perspectivas sobre a subjectivação escolar nos diferentes tipos de formação e uma ambiguidade entre a ética e a moral na educação escolar da infância.

#### **4.3. A infância nas narrativas da profissionalidade docente**

A articulação que estabelecemos através do mapeamento das narrativas da infância, da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos permite-nos, também, reflectir sobre a dimensão da infância na profissionalidade docente, tendo em conta que cada narrativa de profissionalidade docente define relações específicas com determinadas narrativas de infância e de educação escolar. Como já referimos, nenhuma das narrativas se identifica em exclusividade em qualquer dos casos analisados nos diferentes campos discursivos, combinando-se aí os três tipos de narrativas, segundo configurações particulares. A interpretação que a seguir se explicita não incide, por isso, numa análise dos casos particulares, mas propõe-se configurar uma meta-análise que contempla a compreensão das redes que se formam pelas articulações dos núcleos de significado que compõem as diferentes narrativas.

A narrativa do “profissional mediador”, que se relaciona com as narrativas da “educação democrática” e da “educação em crise”, é informada pelas narrativas da “infância como projecto social” e da “infância em risco”. A profissionalidade da mediação encontra-se bipolarizada entre uma concepção da

infância legitimada pelos discursos científicos, pedagógicos e institucionais e uma concepção ontológica que focaliza as formas de vida das crianças e as ameaças que sobre elas impendem nesta sociedade em constante mudança e recomposição estrutural e identitária. O profissional mediador gere, assim, uma profunda contradição entre a certeza e a estabilidade de uma concepção moderna de infância, que a institucionaliza, e uma concepção emergente e de dimensões difusas e mal compreendidas, que a problematiza. A sua ética perde-se nas amarras da contradição e o seu comprometimento na existência da infância parece não ter possibilidades de se afirmar.

A narrativa do “profissional especialista” contextualiza-se na narrativa da “educação democrática” e é informada pelas narrativas da “infância como projecto social” e da “infância produtiva”. Nesta narrativa a profissionalidade focaliza-se na dimensão cognitiva do trabalho docente e nas competências e nos saberes de tipo académico e é gerida segundo uma racionalidade cognitivo-instrumental, como referimos. A sua relação com uma infância representativa do investimento da sociedade no progresso social ou da projecção de novas formas sociais faz depender a profissionalidade docente das finalidades que se definem para a educação escolar e do tipo de saberes sobre a infância que constituem a profissionalização dos professores. No entanto, os discursos do currículo formal nos quais esta narrativa se configura revelam-nos que a tendência para a especialização dos professores registada nos cursos mais recentes não corresponde a uma intensificação dos saberes sobre a infância, mas antes a uma focalização em tecnologias pedagógicas e didácticas. Por outro lado, a implicação da narrativa do “profissional especialista” numa infância que se perspectiva como fazendo parte do mundo simbólico do trabalho reforça a representação sobre a pertinência da especialização do professor em tecnologias educativas a fim de otimizar o trabalho escolar a realizar pelas crianças. Mas esta representação parece não ter impacto nos discursos das estagiárias e das professoras, que não reflectem os efeitos dessa especialização nem definem aí o problema fundamental da acção educativa. O profissional especialista parece, assim, constituir um constructo limitado aos discursos formais sobre a profissionalidade docente, sem extensão aos discursos dos actores sociais que a vivenciam.

A narrativa do “profissional em crise” contextualiza-se nas narrativas da “educação situada” e da “educação em crise” e implica-se nas narrativas da “infância idílica” e da “infância como projecto social”. Nesta narrativa a profissionalidade docente produz-se de forma imbricada nas concepções e nas percepções sobre a infância, encontrando-se estas em dimensões ontológicas contraditórias. A idealização sobre uma infância fantástica e angélica não encontra possibilidades de se projectar na realidade e contribui para perturbar a acção normativa e moralizadora das professoras, que é interpretada por estas como uma ameaça a essa infância idílica. Por outro lado num tempo de incertezas, de instabilidade e de complexificação das lógicas e das racionalidades que governam as sociabilidades e as subjectividades, a infância enquanto projecto social constitui uma narrativa em crise o que contribui para a formação de representações que instabilizam as identidades profissionais docentes e tornam incerta a sua configuração.

A narrativa do “profissional pedagogo” situa-o na educação tradicional e na educação democrática e implica-se nas narrativas da “infância com lugar próprio”, da “infância como projecto social” e da “infância produtiva”. Nesta narrativa a profissionalidade docente está comprometida com os quotidianos escolares e os problemas que colocam, procurando gerir as aprendizagens, as relações e as tecnologias educativas que as suportam. A infância é o núcleo da actividade pedagógica; esta pode orientar-se mais pelas finalidades que definem a instrução, a socialização e a subjectivação da infância a favor de projectos sociais específicos, pelos meios que possibilitam a realização do trabalho escolar ou por uma ética centrada nas crianças e no reconhecimento dos seus lugares próprios, de acordo com a sua maior implicação numa das narrativas da infância que informam a profissionalidade pedagógica.

A narrativa do “profissional em construção” relaciona-se com as narrativas da “educação situada” e da “educação em crise” e implica-se nas narrativas da “infância produtiva” e da “infância em risco”. A profissionalidade que caracteriza esta narrativa é de tipo reflexivo, crítico e autoformador e focaliza-se no trabalho escolar que as crianças realizam e no seu mundo da vida. A infância é, por isso, a dimensão que subjaz à significação da profissionalidade docente e as crianças são quem orienta os seus sentidos éticos. A identidade profissional é construída em função dos benefícios que o professor julga conseguir para o presente e o futuro das crianças através do seu trabalho e os obstáculos que se lhe impõem constituem o factor que despoleta os processos de reflexão e de autoformação, com recurso à aprendizagem cooperativa proporcionada pela partilha e a reflexão crítica entre os professores.

#### **4.4. As narrativas biográficas: discursos no feminino**

A importância da dimensão da infância na profissionalidade docente tem uma evidência particular nas narrativas biográficas das professoras. Relacionamos esta evidência com o facto de as narrativas biográficas constituírem discursos no feminino e salientarem a maternidade como uma das dimensões de maior impacto na identidade das professoras. Por um lado, a “arqueologia das concepções sobre a infância” considera sempre as “memórias de infância” e, pelo outro, a “construção da identidade profissional” revela-se implicada na “biografia” das professoras, o que indicia uma imbricação do profissional no pessoal em função do lugar que a infância aí ocupa. Também a dimensão vocacional que se identifica em todas as narrativas biográficas é reveladora da centralidade da infância na profissionalidade docente; a vocação surge sempre inscrita nas relações que ao longo da vida as professoras estabeleceram com as crianças e na configuração de uma concepção sobre a infância que a destaca das restantes categorias sociais, elegendo-a como o foco da legitimação socioética do investimento profissional.

O ensino primário instituiu-se em Portugal como um trabalho essencialmente de mulheres o que lhe atribuiu um carácter paradoxal em termos das suas vinculações à esfera pública e à esfera privada; isto é, se a educação escolar da infância pretendeu instituir-se como um assunto do estado

e nesse sentido constituir-se no domínio da esfera pública, o facto de razões social-históricas e económicas o terem colocado nas «mãos» das mulheres – ontologicamente vinculadas à esfera privada - introduziu um factor de perturbação nessa pretensão. Com efeito, a tentativa moderna de separação entre o público e o privado tornou-se inviável pela contaminação da instituição pública escolar às lógicas do afecto e do cuidado que caracterizam a esfera privada. No período social-histórico anterior à revolução de Abril de 1974 essa separação parece ter sido conseguida pelas práticas autoritárias do estado, mas na sua ausência a esfera privada tendeu a afirmar-se na esfera pública da instituição escolar, mestiçando-a. Esta mestiçagem coloca problemas de ordem ética e pragmática às professoras, que têm dificuldade em discernir onde começa o seu papel de professora e acaba o seu papel de mãe. Esta ambiguidade latente é agravada pela percepção das professoras de que o aluno é também a criança, que não possibilita viabilizar a dicotomização que a modernidade pretendeu instituir e que confinava a criança à esfera privada e o aluno à esfera pública. Contrariamente, as crianças parecem lidar bem com essa ambiguidade e geri-la a seu favor, apelando aos sentimentos maternos das professoras sempre que isso lhes traz vantagens na relação educativa e nas formas de vida na instituição escolar, o que se traduz na referência pelas professoras às suas capacidades de sedução e de subversão do estatuto e do papel de aluno.

## **5. ALGUMAS CONCLUSÕES PARA UMA REFLEXÃO PROSPECTIVA**

Os campos discursivos produzidos no estudo e as narrativas que deles emergem constituem semânticas criadas, em formação inicial de professores, na gestão da crise da modernidade que se exprime na instituição escolar. Essas semânticas indiciam gramáticas que nos dão conta das formas de vida que se criam na educação escolar da infância. A gramática fundamenta as possibilidades de formação de estruturas de racionalidade que se instituem em diferentes formas de vida e são aí compreendidas e integradas nas práticas sociais (Wittgenstein, 1994). Diferentes formas de vida dão origem a gramáticas diversas e criam modos específicos de se representar o mundo e de com ele se estabelecer relação (Wittgenstein, 1994). A imbricação da linguagem nos contextos de formas de vida fundamenta a racionalidade, referencializa os juízos de valor que se realizam sobre a acção e transforma a gramática; por isso, a experiência e as práticas sociais têm um lugar decisivo na formação do mundo social e das racionalidades que o caracterizam; essas racionalidades são caleidoscópicas, no sentido em que as formas de julgar se imbricam nas formas de agir e estas são heterogéneas e contingentes (Wittgenstein, 1994).

Nesse sentido podemos considerar que os discursos analisados nos indiciam racionalidades inscritas nas gramáticas que configuram as formas de vida que se instituem na educação escolar da infância e essas revelam-se extremamente complexas e contraditórias e desarticuladas entre as diferentes formas de discurso. Os discursos do currículo formal indiciam racionalidades implicadas sobretudo no campo político, científico e ideológico e os das narrativas biográficas no campo cultural, ideológico e ético. Mas cada um destes campos, como vimos no mapeamento social das narrativas, caracteriza-se pela

afirmação de racionalidades contraditórias que não permitem situá-los num único paradigma. As racionalidades que se conjugam na formação das gramáticas das formas de vida na educação escolar da infância revelam-se, então, paradoxais e perturbam a acção mediadora que é suposto as professoras realizarem entre as racionalidades de tipo macroestrutural que se veiculam no currículo formal, com destaque para as racionalidades científica e política, e as racionalidades que resultam da experiência e das relações sociais que estabelecem com as crianças. Acresce, ainda, referir que as racionalidades que se configuram na prática e na acção educativas inferidas da análise das narrativas biográficas se revelam implicadas nas transformações das subjectividades e das sociabilidades que caracterizam a modernidade tardia, mantendo-se as racionalidades macroestruturais inscritas no currículo formal cativas, fundamentalmente mas não exclusivamente, do paradigma da modernidade; estas racionalidades são veiculadas, essencialmente, pelos discursos de uma ciência que se mantém moderna na essência e de políticas e ideologias que não se explicitam e, por isso, mantêm uma matriz racional implícita e inalterada; elas são ainda configuradas por ordens sociais do discurso predominantemente normativas e performativas.

A gestão da crise da modernidade em formação inicial de professores parece, assim, suscitar semânticas diferentes em função do lugar onde se constituem, revelando-se em termos dos discursos institucionais uma tendência para a reprodução das racionalidades e das lógicas que fundamentam a educação escolar moderna da infância e, em termos da sua recontextualização nos contextos reais da acção uma tendência para a emergência de racionalidades compósitas e intrinsecamente contraditórias. Estas semânticas indiciam a emergência de gramáticas heterogêneas sobre as formas de vida que se geram na instituição escolar e que afectam a institucionalização da infância e o seu lugar social. Mas as gramáticas das formas de vida na instituição escolar não se confinam à sua contingência; elas são permeáveis a gramáticas que se formam noutros lugares sociais e que com elas estabelecem relações intertransformantes e indiciam-nos, por isso, transformações sociais mais latas. O mapeamento social das narrativas da infância em formação inicial de professores evidencia transformações em todos os campos que definem as coordenadas cartográficas do mapa; a semântica dessas transformações revela-nos uma gestão das crises da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar profundamente complexa e com sentidos heterogêneos, que se formam mais pela contingência da acção e da tomada de decisão do que pela referencialização institucional. Apesar desse magma semântico é possível discernir a emergência, nos discursos em formação inicial de professores, de sentidos convergentes na gestão da crise da modernidade na instituição escolar, designadamente:

- uma focalização no indivíduo e um esvaziamento dos modelos de socialização;
- uma incapacidade dos discursos científicos em proporcionar quadros cognitivos que possibilitem compreender e atribuir significado à acção social;

- a «falsificação» da pretensão moderna de separar a natureza da cultura, por uma realidade que evidencia o seu carácter híbrido;
- um vazio de legitimação na justificação das formas de vida na Escola;
- uma redefinição dos modelos tradicionais de organização da acção institucional mais dependente de compromissos e de justiças locais do que de mandatos institucionais;
- sentidos da reinstitucionalização poliformes e simultaneamente universais e localizados;
- a tendência para uma «secularização» das instituições modernas, no sentido em que as suas convenções sociais não são mais incontestáveis;
- a instituição escolar é hoje uma cidade de justiça virtual e contestada o que implica uma complexificação dos sistemas de justificação da prática institucional que afecta o mundo da vida da infância e a sua educação escolar.

A incapacidade da ciência moderna em produzir conhecimento que permita conhecer a infância na sua hibridez associada à sua hegemonia na formação inicial de professores coloca problemas aos professores em compreender e gerir as relações quotidianas que desenvolvem com as crianças em contexto escolar. Por outro lado as crianças realizam-se como seres humanos de forma alheada dos saberes que os adultos sobre elas produzem e subvertem a pretensa racionalização dos seus mundos da vida, provocando instabilidade na identidade profissional dos professores e perturbando a sua profissionalidade.

Os professores oscilam entre os saberes científicos veiculados na formação inicial e os saberes que resultam das relações concretas que desenvolvem com as crianças fora e dentro da escola, que se revelam dissonantes; e se antes o professor era um mediador entre a sociedade e a infância, ele agora é produtor de justificações e de significações sobre a educação escolar e sobre a infância, o que coloca novos desafios na sua profissionalização. Por isso a ciência já não pode ditar as normas para a acção, mas tem que se fazer escutando, compreendendo e objectivando os saberes, as representações e as significações que se produzem nos contextos da acção educativa.

O trabalho de mediação entre diferentes formas de saber e entre os microactores e os macroactores torna-se, então, incontornável. A reflexão sobre o impacto da educação escolar na vida das crianças e o lugar que a formação inicial aí ocupa, evidencia-se como um imperativo ético.

### **Referencias bibliográficas**

- Ariès, Ph. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Londres: Taylor & Francis.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castoriadis, C. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA.
- Correia, J. A.; Matos, M., & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice.
- De Bruyne, P.; Herman, J., & De Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: F. ALves.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice*. Paris: Métaillé.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: SEUIL.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- Hameline, D. (1991). O educador e a acção sensata. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 35-60.
- Jenks, Ch. (2002). Constituindo a criança. *Educação Sociedade e Culturas*, 17. Porto: Afrontamento, 185-216.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME-IIE.
- Mucchielli, R. (1991). *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications: connaissance du problème: applications pratiques*. Paris: ESF.
- Pereira, F.; Carolino, A., & Lopes, A. (no prelo). A Formação Inicial de Professores do 1º CEB, nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Popkewitz, Th. S., & Pereyra, M. A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: o esboço de uma problemática. In António Nóvoa e Thomas Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Sarmiento, M. J. (2002). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação - Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 691-698.
- Scruton, Ph. (Ed.). (1997). *Childhood in 'Crisis'?* Londres: Routledge.
- Wagner, P. (1996). *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Métaillé.
- Wittgenstein, L. (1994). *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, (obra original publicada em 1953).

### Legislação consultada

- Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986 de – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei nº 115 de 19 de Setembro de 1997 – Rectificação da Lei de Bases do Sistema Educativo