

Fátima Pereira & Rita de Cássia Frangella

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

fpereira@fpce.up.pt

DISCURSOS CURRICULARES EM ANÁLISE NO CRUZAMENTO DE DIFERENTES ESFERAS DE PRODUÇÃO: INFÂNCIA E TRABALHO DOCENTE EM FOCO

Este trabalho assenta no entendimento do currículo como produção discursiva, como enunciações da cultura, que elaborado em meio a diálogos e negociações, pode ser entendido como campo de construção de linguagem. Como Ball (1992) nos incita a pensar, a produção curricular se dá em diferentes esferas de produção que se entrecruzam e negociam os sentidos de uma dada política curricular, nesse processo, fabricando-se de forma contingente currículos e identidades. Assim, a partir do debate acerca de concepções sobre a produção discursiva e seu impacto na construção identitária articulada nas produções curriculares, analisamos documentos curriculares do Brasil e de Portugal, investigando neles os enfrentamentos e negociações que revelam na produção do currículo, os discursos produzidos/articulados em torno das concepções de infância e de trabalho docente. Como essas concepções se articulam nos discursos dos professores e se espalham no contexto escolar, trazendo novos mandatos ao trabalho docente? Analisar a produção do currículo entendendo-o como enunciação é considerar que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente. Assim, a questão que nos move é: Como os professores se posicionam a partir das suas significações, que currículo se constrói no diálogo, na elaboração de significação de diretrizes gerais – documentos curriculares oficiais – e na apropriação e construção do currículo de uma dada unidade escolar? Para tanto, cotejamos as concepções sobre a infância e as suas implicações nos discursos dos professores sobre o trabalho docente no currículo da formação inicial de professores do 1º CEB (primeiros quatro anos de escolaridade) em Portugal e na proposta curricular de uma rede pública de ensino (Multieducação/RJ) no Brasil. Visamos, a partir das histórias vividas/observadas, problematizar a questão docente no cotidiano das escolas, onde se hibridizam práticas e sujeitos, o que implica pensar no caráter dinâmico das políticas curriculares, onde não há “nem um nem outro”, mas um espaço dialógico de desarticulação/articulação, onde as negociações enfrentadas são processos produtivos de produção curricular.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se no entendimento do currículo como produção discursiva, como enunciações da cultura, que elaborado em meio a diálogos e negociações, pode ser entendido como campo de construção de linguagem. Como Ball (1992) nos incita a pensar, a produção curricular se dá em diferentes esferas de produção que se entrecruzam e negociam os sentidos de uma dada política curricular, nesse processo, fabricando-se de forma contingente currículos e identidades. Assim, a partir do debate acerca de concepções sobre a produção discursiva e seu impacto na construção identitária articulada nas produções curriculares, analisamos documentos curriculares do Brasil e de Portugal, investigando neles as concepções e negociações que revelam na produção do currículo, os discursos produzidos/articulados em torno das concepções de infância e de trabalho docente. Assim, a questão que nos move é: como os professores se posicionam a partir das suas significações, que currículo se constrói no diálogo, na elaboração de significação de diretrizes gerais – documentos curriculares oficiais – e na apropriação e construção do currículo de um determinado nível de ensino? Para tanto, cotejamos as concepções sobre a infância e as suas implicações nos discursos dos professores sobre o trabalho docente no currículo da formação inicial de professores do 1º CEB (primeiros quatro anos de escolaridade) em Portugal e na proposta curricular de uma rede pública de ensino (Multieducação/Rio de Janeiro) no Brasil.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Discutir a dimensão discursiva do processo curricular passa pela compreensão de que os sujeitos e as práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente. Tomar a produção discursiva como foco de análise é um desafio para a pesquisa, pois pontos de tensão precisam ser enfrentados na busca de uma análise que vá além da polarização: ou se absolutiza o discurso, como instância onde se produz a mudança, vendo toda a produção, transformação como fruto da produção discursiva; ou se entende as mudanças sociais como produzidas em diferentes instâncias, instituições e o discurso meramente as reflecte. Assim, há que se discutir o que entendemos por discurso e produção discursiva.

Habermas (2002) refere que o mundo da vida se institui pelas acções, pelos actos de fala e pelas interacções linguisticamente mediadas e que, por isso, a linguagem é parte integrante da sua formação. 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. O mundo da vida focaliza-se em práticas comunicativas quotidianas, que se fundam numa interacção entre a socialização, a integração social e a reprodução cultural, que se produz nessas mesmas práticas (Habermas, 1987).

Wittgenstein (1994) concebe a linguagem como uma actividade constituinte de uma forma de vida, que considera a adequação da linguagem a factos formados nas práticas sociais. A linguagem é, assim, constituinte das formas intersubjectivas da vida que são condicionadas pela cultura e pelos modos de significação que ela configura.

O sentido da linguagem não se produz numa relação de exterioridade, mas sim no uso que dela se faz nas práticas sociais, constituindo este entrelaçado entre a linguagem e a acção, o que Wittgenstein designa por jogo de linguagem (ibid.); a sua significação funda-se, por isso, na e pela pragmática da linguagem, que é distinta em cada forma de vida social particular.

A legitimação de um determinado tipo de racionalidade pela modelação gramatical da linguagem realiza-se através de jogos de linguagem, nos quais se institui a gramática que permite aos sujeitos interagir com a realidade de modo particular e de acordo com uma racionalidade específica, que assim se legitima. Diferentes formas de vida originam gramáticas distintas, que criam modos heterogéneos de se conceptualizar o mundo e de com ele se estabelecer relação (ibid.).

Outros autores como Fairclough (2000), ainda num modelo que destaca a existência de uma sistema de significados prévios que se enredam na elaboração da linguagem, destacam outros elementos. Para o autor, a prática social realiza-se numa rede que articula diferentes elementos numa relação local específica. É uma forma de trabalho, de produção de identidades sociais e de representações sobre o mundo. Ao serem articulados numa prática, os elementos que constituem as redes sociais sofrem transformações e produzem significações sobre a realidade.

Os autores destacados até então dão ênfase a uma dimensão cara e que aprofundamos com a contribuição de Bakthin (2004) que argumenta sobre isso, ao colocar a interacção socioverbal como realidade fundamental da linguagem. Ressalta:

na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo facto de que procede de alguém como pelo facto de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interacção do locutor e do ouvinte. (...) A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior a estrutura da enunciação. (p.113)

Ao tratar dessa forma a questão, Bakthin (2004) explicita a condição da palavra como mais que uma representação da realidade exterior, como arena de luta em que se produz uma realidade não só exterior, mas principalmente interior, na medida em que é sobre o espaço discursivo que se constrói a rede de significações que orienta a elaboração do discurso

interior. Enfatizar essas relações é focalizar o carácter construtivo da linguagem em relação à identidade, que explicita as relações de poder envolvidas na demarcação do lugar ocupado pelos indivíduos, como funcionam e os processos de mudança em questão.

O entendimento do signo como arena de confronto em torno do significado pressupõe negociação, articulação na constituição do que Bakhtin chama de auditório social. Assim, o autor sugere o carácter dinâmico e dialógico da linguagem como espaço formativo onde não há “nem um nem outro”, mas um espaço dialógico de desarticulação/articulação e não de substituição da linguagem. O embate gerado, as negociações enfrentadas são processos produtivos que reconstróem continuamente a linguagem e os sujeitos.

Hall (2003), na percepção da fecundidade das ideias de Bakhtin, comenta que

o dialógico enfatiza os termos variáveis do antagonismo, a intersecção de diferentes valências no terreno discursivo, em vez das bifurcações da dialéctica. O diálogo expõe rigorosamente a falta de garantia de uma lógica ou lei para o jogo da significação, os posicionamentos infinitamente variáveis dos locais de enunciação, em contraste com as posições dadas do antagonismo de classe concebidas de forma clássica. A noção de articulação/desarticulação interrompe o maniqueísmo ou a rigidez binária da lógica da luta de classe, em sua concepção clássica, como figura arquetípica da transformação. (p. 235)

A análise de Hall nos permite, na articulação entre diferentes posições, avançar no entendimento e diálogo com outras perspectivas que, sem negar a construção prévia de significados que são partilhados e mobilizados na produção discursiva, o faz sem concebê-las como estruturas estáveis, fixas, determinantes e/ou determinadas, mas contingenciais e provisórias; uma compreensão da enunciação como acção performativa,

Com Bhabha (2003) vislumbra-se que:

O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemónico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociação cultural (p. 248).

Torna-se perceptível, assim, o jogo de poder que se dá na fronteira de negociações, que não se trata de dualidade, mas de duplo. Linguagem e discurso como espaço de intervenção e agonismo.

Ao trazer a concepção de agonismo remetemos a formulação de Mouffe (2003) que, ao discutir e distinguir política e político, analisando as condições desses, defende que a política se dá na contingência e na provisoriedade a partir de uma concepção de hegemonia provisória que exige negociação/articulação contínua.

Na mesma linha de argumentação é possível destacar as contribuições de Laclau (2001) na análise da acção política que faz a dimensão discursiva. A abordagem do autor para a questão do discurso se dá a partir da compreensão da questão do sentido, da produção de sentidos do/no social – trata-se de uma perspectiva de política que se afasta de uma concepção teleológica, mas que é vista como produção contingente, ressaltando o carácter de prática de significação dos fenómenos político-sociais e a também intensa produção de sua manutenção e/ou mudança. Assim, a estabilização e ou alteração da realidade – que se torna sempre incompleta e inconclusa, em verdade, mas que realidade, parcialidade – passa pela produção de sentidos, pelo discurso (Burity, 2008).

O conceito de discurso de Laclau se centra no conceito de prática discursiva, e para ser compreendido exige alinhamento da noção de articulação/prática articulatória, uma vez que o discurso enquanto produção se dá a partir da articulação de elementos diferentes que produzem sentidos que são postos em disputa no espaço social. Assim, a prática discursiva é mais

que palavras e acções, é terreno cindido em que diferenças e equivalência são postas em tensão e onde a produção de sentido se dá de forma contingente.

Os conceitos expostos alicerçam a defesa que fazemos e a compreensão que orienta nossas análises: enredar-se pela construção do discurso não implica em conhecer a realidade ou ingenuamente acreditar que novas palavras modificam a realidade de forma concreta, mas seguir os rastros de enredamento, as articulações e disputas que significam os fenómenos sociais.

Além disso, a centralidade do discurso aqui tem fundamental implicação na concepção de identidade que investigamos – no nosso caso, a reconfiguração da identidade docente, desafiando inclusive a possibilidade de construção de uma identidade, enfatizando o carácter multidimensional, relacional e contextual da identidade. Não mais é possível pensar a identidade como porto seguro, mas como espaço ambivalente, construído a partir de processos que a tornam movediça, ou seja, construção impossível.

Trata-se de ir além de formulações “originais”, arguindo a articulação de diferenças. Os múltiplos posicionamentos – ou identidades fragmentadas – decorreriam das negociações/traduições das diferenças, do diálogo entre elas, criando espaços intersticiais, os entre-lugares, como explica Bhabha (2001).

Os inter-relacionamentos incitam negociações que provocam rupturas, criando campos de significação na articulação-desarticulação-(re)articulação de enunciados que evidenciam e deslocam a diferença. É nesse processo em que as formulações identitárias não podem ser vistas como horizonte a ser alcançado, mas como produção contínua, mutável que na incomensurabilidade da tradução, impele à negociação de sentidos que são reapropriados e ressignificados de modos diferentes por sujeitos diferentes, sem que necessariamente se faça, do outro, espelho.

Com Laclau (2001), é possível compreender que não há identidade a priori, mas momentos de identificação, em que a identidade emerge na tomada de decisão – contingente e provisória – dos sujeitos, o que se dá na articulação dos sentidos partilhados/rechacados, ou seja, na articulação de equivalências e diferenças, como produção que se dá no terreno do indecível, em que o que há são posições de sujeitos múltiplas e antagónicas que releva o carácter político e incomensurável da identidade – trata-se de produção contingente e sempre inconclusiva e esse é um processo que se dá como constituição discursiva.

Assim, argumentamos que as mudanças discursivas abrem espaço para novas e contingenciais disputas que ao significarem a infância de dada forma incitam a inconclusiva produção de identidades docentes. Que visões se põem em disputas, o que se busca hegemonizar?

INFÂNCIA, TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PESQUISAS EM PORTUGAL E NO BRASIL

O estudo “Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores”⁸¹ pretendeu conhecer e 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 indiciassem os sentidos e os significados do governo da infância na instituição escolar e, assim, esclarecessem 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.

O campo empírico do estudo foi, por isso, definido no domínio da formação inicial de professores do 1º CEB e abrangeu os diferentes tipos de curso realizados desde Abril de 1974 até 2004, em escolas de ensino público e privado: magistério primário, bacharelato em 1º CEB, professor do ensino básico (PEB) e licenciatura em 1º CEB. No caso do tipo de curso de

⁸¹ Cf. Pereira, 2007.

magistério primário, considerámos dois subtipos – a formação realizada entre Abril de 1974 e o início dos processos de normalização educativa (início dos anos 1980) (cf. Stoer, 1986) e a formação realizada posteriormente e até à extinção das escolas do magistério primário (meados dos anos 1980). Esta distinção fundamentou-se em resultados de estudos anteriores (Pereira, Carolino, & Lopes, 2007) que revelaram diferenças significativas nesses dois subtipos de formação.

O *corpus* foi constituído por discursos, directa ou indirectamente, relacionados com a infância, relativos aos diferentes tipos de formação e inscritos em planos de estudos e respectivos programas das disciplinas, relatórios de estágio e narrativas biográficas de professoras.

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 (cf. De Bruyne, Herman e Schoutheete). No pólo epistemológico construímos uma problemática multirreferencial focada na gestão discursiva das crises da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar, na modernidade tardia. No pólo teórico mobilizámos um mapa de ideias e de conceitos sobre: a modernidade, a institucionalização e a subjectivação; a modernidade tardia; o campo epistemológico da infância, a educação escolar das crianças e os discursos em educação; o mundo social, a linguagem, os discursos e as formas de vida. No pólo técnico privilegiámos a análise de conteúdo dos discursos recolhidos que se constituiu como um processo metodológico capaz de proporcionar uma reflexão dialéctica, traduzida em processos de «pilotagem» da pesquisa. No pólo morfológico procedemos a uma configuração e mapeamento de narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente em formação inicial de professores do 1º CEB.

Os discursos analisados, enquanto entidades de linguagem, foram perspectivados como uma forma de prática social que reproduz e transforma saberes, identidades e relações sociais, sendo constituídos concomitantemente por outras práticas sociais com as quais estabelecem relações dialécticas.

Para o conceito de narrativa fundamentámo-nos em Somers & Gibson (1994), considerando que as narrativas constituem histórias públicas ou particulares com as quais nos identificamos e que integramos na nossa percepção e cognição sobre o mundo. Essas narrativas formam-se a partir de diferentes textos e discursos, sem que a lógica que os unifica numa única narrativa seja explicitada em qualquer deles. No caso do nosso estudo, as narrativas foram constituídas a partir da identificação de tipos de infância, de educação escolar e de profissionalidade docente nos diferentes campos discursivos (discursos do currículo formal, dos relatórios de estágio e das narrativas biográficas das professoras). Estes tipos constituíram na análise núcleos conceptuais que se articularam numa lógica narrativa.

Para o conceito de mapeamento social recorremos a Paulston (2000) que considera que a cartografia social se constitui na criação de um espaço de justaposições que possibilita um diálogo entre diferentes entidades sociais, que se exprimem por grupos de núcleos textuais, individuais e culturais, e pretendem integrar as suas mininarrativas no discurso social. O autor considera ainda que o espaço do mapa social reflecte os efeitos percebidos sobre as mudanças no espaço real, e por isso pressupõe que quer as estruturas quer as relações que estão implicadas na educação e no conhecimento podem ser recriadas em mapas.

No âmbito da pesquisa “Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e acções da Multieducação no cotidiano escolar”⁸² busca-se discutir sobre o processo de produção da política curricular assentada na concepção de que esta se dá na articulação de contextos múltiplos que se interconectam e influenciam (Ball, 1992), de forma a compreender que o currículo, mais que implementado no quotidiano escolar, se reconfigura e se elabora na prática. Assentada na compreensão do currículo como articulação/produção de significados, destacando sua dimensão discursiva, o que implica o entendimento do currículo como a elaboração de um discurso que produz e é produzido na prática curricular.

⁸² Pesquisa desenvolvida com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

Nesse sentido, tendo como foco a política curricular da rede municipal do Rio de Janeiro – a Multieducação – questiona-se: como as proposições dessa política se articulam na prática das escolas? Que negociações e embates passam a política curricular nas conexões entre os diferentes contextos de produção? Com base em Laclau e Mouffe (1998), visa-se entender a micropolítica desse processo, no trabalho com professores/ escolas da rede municipal de Educação, de forma a percebê-la como tensão produtiva, entre-lugar de negociação de sujeitos que possam criar sentidos agonísticos (Mouffe, 2002) para as suas práticas.

A proposta Multieducação (SME/RJ, 1996) foi concebida como uma proposta curricular que alvitra uma nova leitura do processo educativo dentro da multiplicidade de situações da cidade e da imensa rede de ensino do município do Rio de Janeiro.

A proposta – Multieducação – demonstra preocupação em definir o papel do professor e assim o faz, dizendo que estes devem ser instauradores de desequilíbrios e de conflitos entre concepções assumidas, desafiando as bases em que estão fundamentadas as experiências dos alunos, problematizando as maneiras contraditórias e múltiplas em que elas se entrecruzam. Entretanto, mais que implementador, o professor participa activamente da elaboração da política curricular. Hoje, mais de 10 anos depois da sua formulação e adopção, a Multieducação tem passado por um processo de “atualização” (tal como é afirmado pela Secretaria Municipal de Educação) que envolveu, desde 2001, a participação de colegiados representativos para a crítica e sugestões acerca da proposta. Actualmente já foram editados 16 fascículos que trazem as discussões/revisões feitas e “dentre as diversas acções da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento e de professores da Educação de Jovens e Adultos.” (IN: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>). Essas atualizações se fazem acompanhar de estratégias de formação continuada de professores e outras produções (impressos, vídeos...) que com Ball (1998) se podem entender como ajustes secundários, estratégias de conformação e consolidação das propostas, garantindo a leitura dessa a partir dos regimes de verdade que essa busca instituir.

Que “atualizações” foram produzidas nesse diálogo com os professores e o que tem sido construído no quotidiano das escolas? Nesse sentido, após os anos de vigência, no diálogo com a escola e professores, pode-se inquirir sobre os impactos sobre a pedagogia, o currículo, a avaliação, os resultados, os saberes-fazer construídos ao longo do processo, pode-se inferir sobre conquistas, conflitos e lacunas dessa proposta.

Tendo em vista o que fundamenta a acção prevista, pretende-se organizar o trabalho, priorizando estratégias articuladas: a) análise de textos curriculares, assente numa concepção de currículo entendido como produção discursiva, far-se-á a análise dos diferentes textos curriculares produzidos – texto oficial da política, textos produzidos com intuito de garantir a efectivação destas (o que Ball, *ibid.*, chama também de estratégia política), textos produzidos no interior da escola; b) entrevista com os profissionais da escola: entendida como textos produzidos para a pesquisa, em que discursos são articulados de forma a significar a prática e hibridizam conceitos e contextos.

TENDÊNCIAS DOS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NARRATIVAS SOBRE A INFÂNCIA

Tendo em vista os objectivos e limitações deste texto, optamos por centrar nossas análises e discussões, tomando a questão das narrativas sobre a infância e sua relação com a identidade/trabalho docente, considerando a complexidade que as pesquisas nos permitem inferir e para não correremos o risco de aligeiramentos e superficialidade.

Em Portugal, foram identificadas cinco narrativas sobre a infância: “infância como projecto social”, “infância com lugar próprio”, “infância idílica”, “infância produtiva” e “infância em crise”. 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, sendo a expressão de cada uma delas mais intensa nuns tipos de formação e formas de discurso do que noutros, apesar de se exprimirem de modo geral em todos eles.

A narrativa da “infância como projecto social” fundamenta-se em discursos que transformam a infância em objecto de utopias civilizacionais referentes a modelos de sociedade e de humanidade específicos e hegemónicos, embora integre também utopias particulares referentes a modelos marginais. A dimensão ideológica da narrativa legitima-se em discursos pedagógicos e os lugares comuns que induzem a propósito da educabilidade humana e das suas relações com a educação escolar, e da onipotência do adulto face à criança. A focalização na educação da infância como possibilidade de construção de um mundo melhor é a principal característica desta narrativa e que é transversal à heterogeneidade de discursos pedagógicos que a constituem.

A narrativa da “infância com lugar próprio” realça a consideração da alteridade da infância e cria uma representação que lhe atribui uma essência única e um lugar social que lhe é próprio e no qual ela é a entidade principal. A dimensão ideológica da narrativa fundamenta-se nos discursos pedagógicos inovadores, designadamente aqueles que realçam a importância da não directividade, e na recontextualização de alguns dos discursos pedagógicos do Movimento da Educação Nova, sobretudo os discursos pedocêntricos e os que exaltam a expressão livre e a criatividade da infância.

A narrativa da “infância idílica” enraíza-se nas representações que cada um de nós tem a propósito da sua própria infância e na dimensão simbólica que ela ocupa na ontologia humana, umas e outra contribuindo para a sua idealização. Esta idealização refere-a como a idade da fantasia, da sensibilidade, da ternura e dos afectos, salientando ainda a sua confiança no mundo e na humanidade. As perspectivas «neo-rousseauianas» ocupam um lugar central na dimensão ideológica da narrativa ao contribuírem para uma ideia de infância como a fase pura da humanidade, induzindo a identificar nas crianças as qualidades que supostamente a vida social retirou ao adulto.

A narrativa da “infância produtiva” imbrica-se na ideia de ocupação utilitária da infância e nos discursos sobre os ofícios do aluno que induzem a desvalorizar-se a acção lúdica e desinteressada das crianças. Estas representações criam um lugar social para a infância configurado por uma lógica da produtividade na qual o aluno é visto como um trabalhador e a aprendizagem como um trabalho. Na dimensão ideológica, a narrativa articula diferentes discursos: a ideia de criança activa, o desvio do enfoque na instrução para o enfoque na aprendizagem e a pedagogia do esforço. As formas de trabalho que se preconizam são diversas em função dos quadros cognitivos e éticos que organizam a prática educativa, podendo revelarem-se tayloristas, tecnicistas, científicas ou projectuais, mas sempre privilegiando o trabalho individual face ao trabalho colectivo.

A narrativa da “infância em risco” fala-nos de um mundo da vida 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. A infância é hoje uma categoria social paradoxal pois apesar de estar universalizada e regulada a sua protecção e a defesa dos seus direitos é também a categoria social mais desprotegida face à conflitualidade e discricionariedade do mundo adulto. Por outro lado, a tendência para a hiperinstitucionalização das formas de vida das crianças constitui um outro risco: o de impedir a vivência da infância na sua plenitude e a experiência de mundos da vida não regulados pela esfera pública institucional. A Escola ocupa nesta narrativa uma posição ambígua no sentido em que, por um lado possibilita identificar e denunciar situações de maus-tratos das crianças e colmatar as suas necessidades imediatas, pelo outro ela é parte fundamental do risco: o risco da exclusão escolar-social, da estigmatização social e da hiperescolarização.

No estudo, as narrativas sobre a infância articulam-se de modo particular com narrativas sobre a educação escolar - “educação tradicional”, “educação democrática”, “educação situada” e “educação em crise” - e com narrativas sobre a profissionalidade docente - “profissional mediador”, “profissional especialista”, “profissional em crise”, “profissional pedagogo”

e “profissional em construção”. Essa articulação foi conceptualizada em termos de um mapeamento social que a situou por relação com os campos discursivos produzidos na análise (cf. Pereira, 2010).

No Brasil, no caso destacado nesse estudo, podemos perceber que há uma ênfase em construir não só um discurso sobre a infância, mas de articulá-lo com a projecção de uma identidade docente. As actualizações da Multieducação começam com um fascículo chamado “Trocando ideias” e nele justifica-se:

Podemos dizer que, durante esses períodos, narramos a escola e a construímos na narrativa. É na linguagem que vamos constituindo novos significados para ela. É narrando que a identificamos com as estruturas político-administrativas, ideológicas e, até mesmo, com as idéias pedagógicas que muitas vezes são usadas apenas como embalagens caprichadas para um material adverso que, sem o invólucro, não aceitaríamos. (p.8 IN: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/TrocandoIdeias.pdf>)

Hoje já foram publicados, além desse fascículo inicial, 22 fascículos, distribuídos em áreas disciplinares e/ou segmentos específicos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos). Detemo-nos nos que apresentam questões gerais como Relações de ensino e Reflectindo sobre o ciclo de formação. Nesses, pode-se perceber a preocupação em dotar os professores de outros olhares sobre a infância, apresentando-a como espaço-tempo de alteridade, características próprias, produtividade, plasticidade, onde a partir da interacção com o outro é possível se estabelecer outras perspectivas para as crianças.

Contudo, essa infância é delimitada no seu papel na escola – o aluno. Há toda uma ênfase em discutir o como essa infância produtiva se configura e precisa ser tratada na escola. Para tanto, busca-se argumentar a partir da base científica exposta ao longo dos textos (Vygostsky, Luria, Leontiev). Essa infância produtiva é destacada, mas o que se põe em discussão é o delineamento do que implica ser professor:

O professor necessita saber a história de vida dos alunos, sua bagagem cultural, seu contexto de vida, seus sonhos e aspirações, seus interesses..., valorizando a sala de aula como um espaço de relações de ensino que influenciam a constituição dos sujeitos.

Sendo assim, o professor deve propiciar o atendimento à diversidade, tendo o pressuposto de que todos os alunos são capazes de aprender. É importante que ele desenvolva adaptações curriculares, atendendo, assim, às diferentes necessidades educacionais de seus alunos.

É fundamental o papel do professor enquanto mediador, enquanto par mais capaz, atento às demandas apresentadas pelos diversos grupos, nas diferentes situações de sala de aula. Mobilizar e instrumentalizar os alunos para que se apropriem de conhecimentos para a sua vida, precisa ser a sua meta. (p.7 IN: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/RefletindoSobreOCiclo.pdf>)

Mais que discutir e rediscutir a infância vê-se como essa busca incide sobre a definição da identidade/trabalho docente. Chama atenção a institucionalização da infância e também do professor – mais que sujeitos sociais-culturais-políticos, destaca-se e delimita-se seu papel na instituição escolar.

Uma dimensão nessa narrativa é possível ver que se sobressai sobre as outras – a perspectiva psicológica, cognitiva. E é nessa possibilidade de construção que se dá também o desejo de fazer do tempo da infância como tempo de transformação do porvir.

Na escola, todos os professores devem se preocupar com a qualidade de interlocução desenvolvida com todos os membros da comunidade. A interlocução deverá estar sempre apontando para novas aprendizagens, para as formas mais avançadas

de pensar o mundo e de conviver no espaço/tempo simultâneo que incorpora aspectos vividos na história individual e coletiva às dificuldades e alegrias dos momentos presentes e, ainda, à interface com a construção do amanhã. (p.15 IN: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/Trocandoldeias.pdf>)

Ainda que haja a preocupação no que diz respeito ao diálogo com questões culturais, essa é posta como diversidade e é trazida a baila quando se trata de selecção de conteúdos ou ponto de partida para a interlocução defendida, como podemos perceber no fragmento:

Muitas vezes, caímos na armadilha da aculturação, imaginando trabalhar pela inclusão. Acreditamos que nossos alunos só poderão ter sucesso social se aprenderem todos os conteúdos que nos foram exigidos durante nossas vidas de alunos, ou aqueles que imaginamos que serão cobrados nos concursos que terão que fazer, para continuar na competição desenfreada pelos postos de maior prestígio social. (p.16 IN: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/Trocandoldeias.pdf>)

Com Bhabha (2001) trata-se de pensar “o limite da cultura como um problema de enunciação” (p. 63). Assim, ainda que se dê espaço para pensar e narrar a infância como espaço-tempo cultural, da criança imersa em relações culturais, sua condição de produtora/produzida na e pela cultura se esmaece pela ênfase na formação cognitiva e na projecção identitária que se faz.

Perguntamo-nos: que outras narrativas ainda precisam ser articuladas às já postas em destaque? Quando professores falam que muitas vezes defendem concepções que não compreendem bem ou que não dialogam com o cotidiano, incita a questionar que narrativas sobre os sujeitos – adultos e crianças, não mais compartimentados como professores e alunos se faz?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dedicarmo-nos a discutir as narrativas da infância no Brasil e em Portugal e suas relações com a formação de professores e a identidade docente o fazemos na perspectiva de discutir a dimensão discursiva da produção curricular na qual há articulação/produção de significados.

Nas relações que se estabelecem, nas decisões curriculares tomadas, os sentidos que se produzem dialogam com sujeitos, implicando sua dimensão individual, sua elaboração como sujeito, ou seja, as identidades, constituindo-se como campo de formação identitária.

Se nos construimos na e pela linguagem e entendendo o currículo como campo discursivo e de produção de linguagem, a produção curricular incita a produção identitária. As narrativas sobre a infância analisadas tangenciam a formação/actuação, denotando sentidos para a profissionalidade e a identidade docente.

É possível perceber nesses movimentos como as narrativas sobre a infância não dizem só sobre a criança, mas posicionam a escola e o professor (cf. Pereira, 2009). Essas narrativas têm uma dupla significação: falam do ser aluno e ser professor. Ao qualificarem a acção docente também atingem a percepção que os sujeitos constroem para sua actuação, como se identificam no exercício do magistério. A forma como o exercício profissional da docência é visto e as exigências que são colocadas para a prática do professor estabelecem modelos profissionais que podem ser caracterizados a partir das diferentes concepções do ser professor, com base nas perspectivas que teorizam o fazer docente.

Cabe-nos ressaltar que há que se problematizar a produção curricular no que tange que sujeitos são narrados nessas produções. Como se articulam essas narrativas e mais, para além de criança-aluno, adulto-professor, da dimensão cognitiva do ensinar-aprender na escola, que espaço cultural é esse?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKTHIN, Mikhail. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 11ª.ed.
- BHABHA, H (2001). *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- DE BRUYNE, P., HERMAN, J., & DE SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: F. ALves.
- FAIRCLOUGH, N. (2000). Discourse, social theory and social research: the discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, 4/2, 163-195.
- _____. (2001) *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB.
- FOUCAULT, M. (2004). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1969).
- HALL, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2004). *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica.
- LACLAU, E. (1998). Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In C. Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- _____. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- MOUFFE, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- MULTIRIO. Centro de Informações Multieducação. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/cime> . Acesso: 2008.
- Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). 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*, 20 (1), 191-219.
- PEREIRA, F. (2007). *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP.
- PEREIRA, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism, and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.014>.
- PEREIRA, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Phillips, L., & Jorgensen, M. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Londres: Sage.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, 1996
- SME/RJ. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico reformulado*. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. *Trocando ideias*. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. *Relações de ensino*. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. *Princípios Educativos e Núcleos Conceituais*. Rio de Janeiro, 2003.

Wittgenstein, L. (1994). Investigações filosóficas. Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1953).