

9 AMAR OU
CONSTRANGER –
ESCOLA E INFÂNCIA:
OS DISCURSOS DAS
PROFESSORAS
DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Fátima Pereira

RESUMO

Apresentam-se alguns dos resultados de um projecto de investigação em educação¹ que integrou a realização de um estudo comparativo dos discursos de professoras do 1.º CEB sobre as crianças e as relações educativas que se estabelecem em contexto escolar, através da análise de entrevistas recolhidas com intervalo de cerca de uma década (1990 e 2003). Os resultados da análise das entrevistas, realizadas no início dos anos de 1990, revelam-nos concepções sobre a infância ambíguas e contraditórias,

1 - O projecto "As Crianças São Importantes: a reorganização curricular no 1.º CEB e as concepções de infância das professoras" realizou-se em 2003, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, foi financiado pelo Instituto de Inovação Educacional e coordenado pela Prof. Doutora Amélia Lopes.

fazendo corresponder as possibilidades de expressão das subjectividades das crianças a seres que não parecem partilhar a mesma categoria social quando se encontram fora e dentro do contexto escolar. Os resultados da análise das entrevistas realizadas no segundo momento revelam-nos a coexistência de concepções instituídas sobre o aluno com concepções inovadoras e configuradoras de uma grande diversidade de modos de se ser aluno. As novas configurações convergem para uma ideia caleidoscópica de aluno e revelam que este não é apenas a criança, ele integra-a mas redimensiona-a, desenvolvendo novas competências e formas de interacção.

1 INTRODUÇÃO

Os discursos sobre a educação escolar – quer os que se apresentam como saberes especializados quer os do senso comum – têm focalizado, nas últimas décadas, os fenómenos que permitem considerá-la como uma instituição em crise. Identificada e descrita conceptual e ideologicamente de modo divergente por diversos actores sociais, a representação social sobre a crise da educação escolar não deixa, no entanto, de ser reveladora das profundas dificuldades que, enquanto instituição, a Escola tem enfrentado, e às quais não tem conseguido responder de forma justa e ajustada. O contexto institucional educativo actual pode, assim, ser considerado como um contexto de crise, isto é, um contexto no qual se colocam problemas sócio-educativos de natureza essencial e urgente e para os quais a Escola, enquanto instituição social pública, não integra no seu património de «soluções» as possíveis respostas. Este fenómeno, não sendo recente – tem emergido e tem-se complexificado no processo de massificação e alargamento da escolaridade obrigatória –, tem originado a produção de medidas legislativas, sobretudo de âmbito curricular e organizacional, no sentido de

possibilitar a adaptação institucional às mudanças sociais, tecnológicas e económicas.

No entanto, as medidas produzidas no âmbito das reformas curriculares, de incidência no 1.º CEB, aparentemente, não se têm revelado suficientes para possibilitar as transformações necessárias aos desafios educativos que aí se colocam. Tal facto, por vezes designado como um fenómeno de «resistência à mudança» por parte dos docentes (cf. Benavente e Correia, 1980), relaciona-se sobretudo com os processos de construção da sua identidade profissional (Lopes, 2001), em cujo cerne se situam as concepções de infância que configuram as práticas dos professores. Os discursos dos professores sobre as crianças/alunos integram o resultado da sinergia de diversas formas de discurso e de representações sobre as suas práticas docentes que poderão elucidar-nos, quer sobre os quadros ideonormativos de figuração da infância, no contexto escolar, quer sobre os obstáculos à implementação de transformações curriculares que incidem em mudanças no «ofício» do aluno.

Considerando a problemática exposta – embora aqui referida de modo sucinto e por isso não se dando conta da sua profunda complexidade – este texto fundamenta-se em alguns dos resultados produzidos no âmbito do projecto “As Crianças São Importantes: a reorganização curricular no 1.º CEB e as concepções de infância das professoras”, que pretendeu conhecer as concepções de infância que emergem dos discursos dos professores sobre as suas práticas educativas. Pressupôs-se que esse conhecimento nos poderia informar sobre os factores implicados nas dificuldades que têm rodeado a implementação de reformas curriculares – designadamente a reorganização curricular, actualmente em curso – e potenciar a elaboração de dispositivos de formação, pelo seu carácter desocultador de fenómenos sociais e psicológicos, do domínio da prática e da relação educativas, ainda pouco esclarecidos.

Apresentam-se resultados parciais de um estudo comparativo dos discursos de professoras sobre as crianças e a acção

educativa que desenvolvem em contexto escolar realizado através da análise de entrevistas a professoras do 1.º CEB recolhidas em dois momentos: 1990 e 2003. Apresentam-se também, ainda que sucintamente, algumas das concepções teóricas que permitiram organizar e dar sentido à informação aqui focalizada, a metodologia desenvolvida e a configuração de ideais-tipo constituídos na investigação.

2 SOBRE A ESCOLA E A INFÂNCIA

Constituição da infância e institucionalização escolar: traços de uma relação implicada

A instituição escolar, como hoje a conhecemos na forma e na essência², é um fenómeno relativamente recente e que se relaciona intrinsecamente com a necessidade de socializar um novo «ser social» – o Homem moderno – em consonância com a reestruturação económica, social e política que, nos séc. XVIII e XIX, nos países da Europa ocidental, foi configurada pela implementação do projecto da modernidade (Queiroz, 1995). Esta reestruturação profunda tornou-se possível através de uma transformação nas formas de aprendizagem e de socialização que foi realizada, essencialmente, pela institucionalização escolar. A institucionalização escolar fundamentou-se num programa institucional, ou seja, num processo social a partir do qual se transformam valores e princípios em acção e em subjectividade, através de um trabalho profissional específico e organizado (Dubet, 2002); existe um programa institucional quando uma actividade profissional de socialização – que tem por objectivo produzir um indivíduo socializado e um sujeito autónomo – é orientada directamente por valores e princípios, originando a construção de um tipo ideal. Esses valores e princípios constituem uma matriz abstracta, não referenciada às

2. A “forma escolar” caracteriza-se pela organização dos modos de ensino e de aprendizagem baseada na permanência num tempo e lugar específicos e distintos das restantes actividades sociais, de grupos homogéneos de alunos e um professor, sujeitos a uma relação social inédita: a relação pedagógica (Queiroz, 1995).

práticas sociais e que coloca o programa institucional numa posição parcialmente “fora do mundo” à qual os actos de palavra, instituídos como “força de lei”, reforçam a dimensão sobrenatural (*ibid.*). A “natureza mágica” do programa institucional relaciona-se com a sua capacidade de transformar valores e princípios abstractos em rituais – de passagem e de iniciação – materializados em práticas e em disciplinas. Estes rituais, de tipo espectacular ou pelo contrário de tipo velado e quotidiano, são justificados por um trabalho de retórica que lhes dá sentido e que transforma os valores morais e bens simbólicos que lhes estão associados, em bens materiais.

A matriz socializadora da institucionalização escolar fundamentou-se num paradoxo estruturante do projecto da modernidade, que até hoje não foi possível resolver: por um lado advogava-se o princípio da liberdade, como forma de vida autónoma do sujeito, e o seu direito à autodeterminação e, por outro pretendia-se a instituição de valores e normas sociais, segundo uma racionalidade exterior aos indivíduos e que lhes é imposta. A liberdade e a disciplina estão, por isso, implicadas de modo conflitual na institucionalização escolar e esse conflito tem assumido diferentes configurações relacionadas com as transformações da própria modernidade. A relação pedagógica situa-se no cerne da problemática inscrita na formação do sujeito moderno que, na origem do projecto da modernidade, era concebido como um sujeito duplo: “o indivíduo civilizado” e “o indivíduo pessoal-democrático”. O indivíduo civilizado caracteriza-se pela invisibilização do corpo orgânico – colocar à distância as manifestações corporais – e pela capacidade de auto-domínio na expressão dos afectos. A relação pedagógica, implícita na “forma escolar”, estrutura-se pela submissão à regra impessoal e pela aprendizagem da disciplina, que introduzem uma relação particular com os afectos: ternura e intimidade na família/decência e seriedade no exterior – amado em casa e tratado impessoalmente na escola. A concepção de “indivíduo pessoal-democrático” constitui um dos paradoxos mais marcantes da institucionalização escolar. Se por um lado se

pretendia formar um ser universal, partilhando valores e padrões de vida comuns, regendo-se por interesses de uma sociedade de iguais, por outro lado salientava-se o carácter único e incomensurável de cada um, depositando-se nas capacidades individuais as possibilidades de desenvolvimento humano e social; o individualismo passou assim a constituir um valor imanente ao Homem.

À semelhança das regras impessoais emanadas das instituições, também a relação pedagógica se caracterizava pelo distanciamento físico e psicológico e pela disciplinação dos «corpos» e das «mentes» (Foucault, 1989). A autonomização da relação pedagógica, relativamente às restantes relações sociais, foi marcada por uma acentuada intencionalidade de favorecer a submissão dos indivíduos a regras impessoais e a aprendizagem da disciplina, que permitia uma relação particular com os afectos, remetendo as emoções para o domínio íntimo das famílias.

A institucionalização da relação pedagógica tornou-se possível pela sua intrínseca associação ao processo sócio-histórico de «constituição da idade da infância». Como refere Ariès (1978), a infância é uma interpretação cultural específica, relativamente recente, sobre os primeiros anos de vida. A «invenção» desta nova idade remonta ao séc. XVI, às classes superiores das sociedades europeias, e integra-se num processo mais lato de transformação sociocultural e económica. Os discursos moralizadores e higienistas sobre a decadência moral e física da vida nas cidades e a consequente necessidade de preservar a inocência das crianças, não as misturando com o mundo «sujo» dos adultos, convergiram com a emergência da institucionalização escolar, no sentido de as sujeitar a uma longa «quarentena», antes de passar à idade adulta. A Escola e a Família constituíram-se como as instituições modernas mais determinantes na consolidação das concepções modernas sobre a infância que viriam a configurar, não só os dispositivos pedagógicos desenvolvidos na educação das crianças, mas também os quotidianos condicionadores das suas formas de vida.

A crise da Escola

Não sendo sensato imputar à escola todas as responsabilidades no incumprimento sistemático das promessas de igualdade das democracias ocidentais, não podemos deixar de considerar que a escolarização está profundamente implicada no actual contexto social e económico de instabilidade, incerteza e conflitualidade. Perante a ruptura das certezas científicas, morais e ideológicas e da ideia de uma comum humanidade, que sustentaram a consolidação dos estados modernos, fundamentada na solidez das suas instituições sociais, a escola imergiu numa profunda crise, para a qual não tem conseguido encontrar respostas adequadas. Despojada das suas magias, que articulavam numa retórica coerente a habilitação, que criava indivíduos livres e autónomos, e o constrangimento, que assegurava a coesão social, a sacralização da instituição escolar já não é mais possível, num tempo de pluralização das lógicas e princípios de acção e de justiça, de confronto entre valores contraditórios e de emergência de racionalidades compósitas; a impossibilidade de unificar estas formações discursivas numa retórica universalista desoculta tensões incontornáveis e produtoras de novos processos de socialização e de subjectivação, mais contingentes e por isso sujeitos a arbitrariedades de tipo particular.

3 - A ideia de governabilidade refere-se a um governo através de sistemas de racionalidade que hierarquizam e julgam a acção dos indivíduos, exercido por um poder que produz subjectividades, disciplinando as normas de conduta. O governo, na modernidade, caracteriza-se pela distanciação e pela capacidade de transformar os indivíduos em governantes de si próprios, pela auto-reflexividade, auto-responsabilização, auto-motivação e auto-vigilância (Foucault, 1979).

Não se estranha, por isso, que a autoridade, enquanto dispositivo de governabilidade³ escolar, se encontre comprometida na crise da Escola. O exercício da autoridade pressupõe a existência de uma hierarquia legitimada socialmente e na qual os indivíduos se reconhecem e confirmam o seu lugar. A autoridade escolar, materializada na relação pedagógica, fundamentou-se nas promessas de progresso, democracia igualitária e autonomia

individual que a escolarização apreguou, unificadas num discurso moral que colocava a escola «fora do mundo», sacralizando-a enquanto instituição. Mas a narrativa moderna da escolarização está afectada no seu círculo de crédito⁴, o que perturba o exercício da autoridade, isto é, da aceitação de um poder positivo legitimado por uma hierarquia na qual os actores educativos já não se reconhecem e por um saber que já não é mais incontestável. A autoridade escolar tende assim a ser substituída pela persuasão que se situa nos seus antípodas, uma vez que esta opera por processos argumentativos que pressupõem uma relação igualitária e que colocam a autoridade em situação latente (cf. Arendt, 2003).

Escola e relação educativa

A institucionalização escolar sofreu profundas mudanças, ao longo dos últimos dois séculos, e essas mudanças relacionam-se com as transformações sociais, económicas e políticas, igualmente profundas, e com as práticas sociais que se reproduzem e recriam continuamente nos contextos específicos da acção educativa. As interações que se estabelecem nas instituições escolares são, por isso, determinantes para as reconfigurações institucionais e para os processos de recontextualização e de ressignificação que hoje caracterizam a vida nas escolas, num tempo em que se desestabilizam os princípios e as certezas que, até à década de 1970, edificaram a instituição escolar. Dessas interações, a relação educativa assume particular relevância na definição das formas de racionalidade prática, implicadas no quotidiano escolar e na definição dos dispositivos que corporizam a ética educativa.

A relação vertical que normalmente se desenvolve entre o professor e o aluno é legitimada pelo poder que o saber confere ao professor e pela própria instituição. Ou seja, esta relação

4 - Existe um círculo de crédito quando damos crédito, no sentido de nos apropriarmos das informações e formações emanadas de um poder sobre a verdade, com o qual o nosso poder, mesmo diferenciando-se dele, faz causa comum (Hameline, 2000).

não resulta do acordo tácito das duas partes. Qualquer situação de submissão tem implícitos sentimentos de revolta, que serão tanto mais violentos quanto mais autoritária for a relação e menos lhe for reconhecida a complementaridade (Ribeiro, 1992). Como em qualquer interacção social, o poder não está apenas de um lado e a autoridade que lhe está imanente implica uma atitude de submissão e tem sempre, implícita, alguma forma de violência (física ou simbólica). No entanto, essa submissão não é estável e a autoridade do professor pode ser desconfirmada originando conflitos de poder ou, pelo contrário, alargar-se a áreas exteriores à sua competência.

A relação professor-aluno pode assumir uma dimensão igualitária, de ajuda, que proporcione um clima psicossocial facilitador da aprendizagem e das interacções pessoais. Os professores, pela acção que desempenham, estão sujeitos a uma grande proximidade com os seus alunos, o que inevitavelmente dá origem ao desenvolvimento de relações de agrado, que constituem a componente afectiva do contacto social. A dificuldade em gerir a intimidade física ou emocional leva os professores a criarem formas de distanciamento, utilizando para isso uma atitude autoritária. O autoritarismo manifesta-se quer ao nível da distribuição de tarefas quer ao nível da expressão de afectos, impedindo o desenvolvimento de sentimentos de prazer, fundamentais para que se estabeleça uma relação gratificante. Podemos ainda considerar, neste tipo de relação, uma dimensão de conflito social. O conflito tem origem num desacordo em relação a uma determinada regra ou comportamento e em si mesmo não é bom nem mau, dependendo a sua avaliação do modo como se desenvolve e dos fins que se atinge ou pretende atingir. As situações educativas, muitas vezes caracterizadas por um clima de transmissão/imposição de saberes e atitudes e por uma organização hierárquica onde se geram actividades incompatíveis e formas de contra-poder, proporcionam condições favoráveis à ocorrência de conflitos.

O currículo escolar

As investigações mais recentes sobre a infância (Pinto e Sarmiento, 1997) dão conta de uma mudança essencial nos discursos científicos no sentido de se alterar o estatuto de menoridade que tem sido atribuído às crianças. Estes discursos consideram as crianças como actores sociais de pleno direito, reconhecendo a sua capacidade de produção simbólica e cultural. O conceito de ofício de aluno, utilizado por alguns autores para designar a acção das crianças e jovens em contexto escolar, é a este propósito paradigmático, por reconhecer a sua capacidade de implementar estratégias de socialização escolar, de se organizar em grupo, produzindo regras próprias, e de manifestar o gosto pela produção de artefactos de cultura (Gimeno Sacristán, 2003).

As teorias curriculares têm, também, revelado mudanças profundas, quer no estatuto que atribuem ao aluno, ao considerá-lo sujeito do seu desenvolvimento, quer pelo facto de considerarem a diversidade e a especificidade socioculturais dos alunos como factor determinante nos conteúdos e nas práticas curriculares. As novas perspectivas curriculares focalizam a dimensão educativa da escolarização em detrimento da dimensão instrucional (cf. Leite, 2003 e Roldão, 1999) e, por isso, a reflexão curricular relaciona-se com a acepção global do conceito de currículo, relativa a todas as actividades vividas e/ou emanadas da escola, e das quais resulte desenvolvimento e aprendizagem para os alunos. A dimensão lata do currículo tem assumido uma maior expressão, tanto nos contributos teóricos para reflectir a acção escolar, como no que diz respeito às prescrições do currículo formal. É o caso da argumentação que acompanha a recente implementação da reorganização curricular no ensino básico, prevista pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, que explicita um conceito de currículo integrador de possibilidades diferenciadas de desenvolvimento curricular, em função das características das comunidades educativas, sendo a articulação e contextualização dos

saberes a ensinar e a aprender um dos seus princípios estruturadores.

Não ignorando que as reformas educativas constituem sistemas complexos de retórica que visam a conciliabilidade social e que o seu impacto nas práticas educativas escolares tem sido, nas últimas décadas, residual (Pereira, 2001), não deixam no entanto de ser significativas as mudanças que se inferem da actual reforma, no que diz respeito ao ofício do aluno. Na verdade, os discursos que constituem os documentos de apoio à implementação da reforma e o próprio decreto-lei remetem-nos para um conceito de aluno – e também de professor – subjectiva e objectivamente diferente e em ruptura com os modelos tradicionais. Na medida em que se prescreve que o currículo nacional deverá ser adequado ao contexto de cada escola e que os projectos curriculares de escola se deverão adequar ao contexto de cada turma, através da elaboração de projectos curriculares de turma, podemos ainda inferir, do referido diploma, a consideração de um maior protagonismo e autonomia, por parte dos alunos, nos processos de aprendizagem.

3 SOBRE AS ENTREVISTAS E A SUA ANÁLISE

O *corpus* da pesquisa foi constituído por dois tipos de informação: os discursos sobre as crianças identificados – através de critérios de natureza interpretativa e relacionada com referências, explícitas ou implícitas – em entrevistas⁵ realizadas em 1990, a vinte professoras portuguesas do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os quarenta e cinco anos; o conteúdo de entrevistas de tipo biográfico realizadas, recentemente, a oito professoras do 1.º CEB, com idades compreendidas no mesmo intervalo, e que representam um universo

5 - Elaboradas com base no Inventário de Identidade Social (IIS) de Marisa Zavalloni (1984).

profissional com características bastante diversificadas quanto à idade, formação inicial, tempo de experiência profissional e localização da escola onde exercem actualmente a profissão. A opção por entrevistas de tipo biográfico relacionou-se com o entendimento de que as concepções dos professores sobre as crianças se implicam em processos e acontecimentos sociais e psicológicos vividos ao longo da vida e no modo como os sujeitos, actualmente, os referem e argumentam sobre eles. Na sua análise, tivemos em conta que a entrevista biográfica se integra num contexto interaccional sujeito a tensões e a conflitos, (pré)conceitos e implícitos de natureza diversa que condicionam o desenrolar da entrevista; as formas e os conteúdos da narrativa foram, por isso, analisados tendo em consideração a contingência da sua produção (Ferrarotti, 1988).

A análise de conteúdo, dos dois tipos de entrevistas, desenvolveu-se segundo um registo epistemológico convergente com a investigação qualitativa em educação e, tecnicamente, por procedimentos de indução de categorias, a partir do conteúdo analisado; a análise qualitativa baseou-se na identificação de unidades temáticas que emergiram independentemente do seu modo de inserção léxico-sintáctico, destacando-se antes pela informação semântica que facultavam. Essa informação foi constituindo um complexo heurístico, organizado em torno de categorias e subcategorias. O tratamento técnico do conteúdo em análise foi, ainda, apoiado pelo programa informático NUD* IST que permitiu formatar as categorias e subcategorias, ordenar as respectivas unidades de registo e realizar comparações e cruzamento de dados.

Os resultados produzidos possibilitaram a configuração de ideais-tipo⁶ sobre a relação aluno-criança-relação educativa-currículo (Figuras 1 e 2).

6 - O ideal-tipo resulta da organização e unificação de um conjunto de informações, integrando-as numa «constelação» de traços próprios ao fenómeno investigado (Bruyne, Herman e Schourbeete, 1991).

Figura 1

Concepções das professoras entrevistadas em 1990

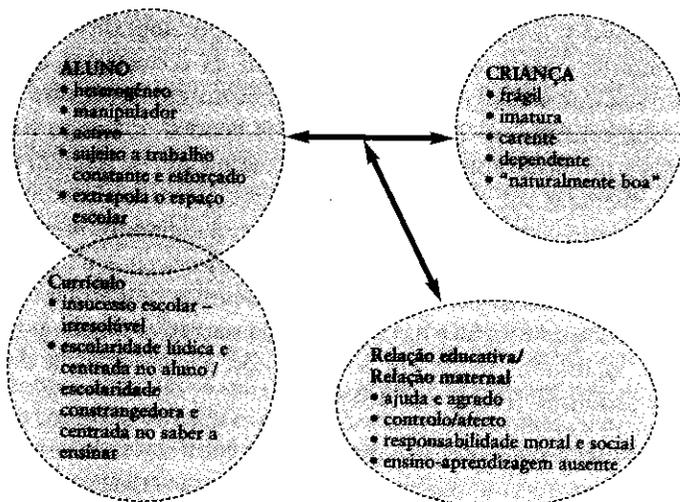
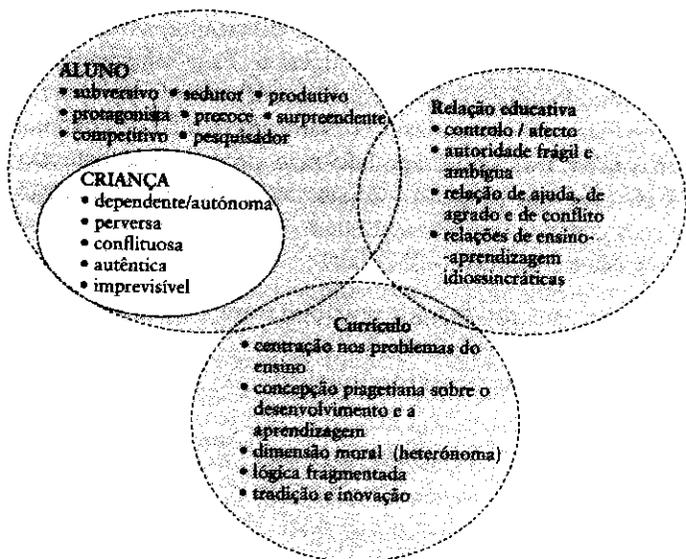


Figura 2

Concepções das professoras entrevistadas em 2003



4 REFLEXÃO EM TORNO DOS RESULTADOS

A análise global dos resultados desocultou discursos incoerentes, através dos quais as concepções das professoras entrevistadas, sobre as crianças e os alunos, se revelaram profundamente complexas e pluridimensionais. Os ideais-tipo configurados revelam-nos uma transformação na relação entre as concepções de criança, de aluno e de currículo, que deslocam o *locus* da relação educativa da tensão entre a criança e o aluno para uma articulação entre o currículo e um novo tipo de aluno que integra e redimensiona a criança.

Nas entrevistas realizadas em 1990 encontramos poucas referências sobre os processos de ensino-aprendizagem e as concepções identificadas sobre a relação educativa inserem-se, sobretudo, no domínio das emoções e dos afectos o que nos permite perspectivar a vivência, por parte das professoras, de conflitos perturbadores sobre a dualidade de se ser criança e ser-se aluno. Curiosamente, a ideia de aluno que emerge da análise não corresponde à entidade abstracta e homogênea que a escolarização pretendeu criar, antes nos revela um conceito difuso e intrinsecamente contraditório; se por um lado se admite a idiosincrasia e diversidade dos alunos, por outro lado explicitam-se intenções de fazer convergir as suas atitudes com modos de trabalho escolar padronizados; o trabalho escolar é abordado como uma dimensão da vida das crianças que lhes é exterior e estranha e relativamente à qual os professores sentem dificuldades em as motivar. Os discursos das professoras sobre os conceitos de criança e de aluno revelam alguma discrepância entre si: no conceito de criança identificamos a «criança rousseuniana», frágil, imatura, carente e dependente da protecção dos adultos; no entanto, o conceito de aluno refere-se a um ser dotado de vontade própria e com capacidades de trabalho que não se adequam à fragilidade com que é referido na condição de criança. O aluno é configurado como um ser capaz de manipular a relação educativa, senão em termos reais pelo menos em termos da justificação pública por parte das professoras, que salientam, nessa relação, mais as dimensões de ajuda, agrado e afecto do que as de escolarização; este poder parece relacionar-se com a sua

capacidade de surpreender e cativar os adultos. Embora a intenção de instrução esteja presente nos discursos das professoras, o que neles se realçam são, essencialmente, as dificuldades e frustrações sentidas na sua realização, quer devido a obstáculos centrados nas características dos alunos, quer por incapacidades nos domínios do saber e das competências profissionais; talvez, por isso, se destaque a dimensão maternal em detrimento da dimensão profissional.

A idealização sobre uma escola que constitua um contexto educativo global, um espaço de prazer e de comunicação e no qual as crianças encontrem os apoios que escasseiam na família, distancia-se do mundo complexo e contraditório, feito de tensões, de emoções e de angústias, que é inferido pelos discursos das professoras sobre os seus quotidianos profissionais.

Nas entrevistas realizadas em 2003, o conceito de aluno ocupa uma expressão dominante nos discursos das professoras e aproxima-se mais de uma concepção caleidoscópica do que de uma ideia estereotipada e vinculada a conceitos tradicionais de escolarização. Os discursos analisados revelam-nos um aluno que surpreende pelas suas capacidades, é dinâmico, activo e produtivo, superando, por vezes, o professor em termos da informação e competências que domina. A característica mais relevante dos dados produzidos é a de nos revelar a coexistência de concepções instituídas sobre o aluno com concepções inovadoras e configuradoras de uma grande diversidade de modos de se ser aluno. As novas configurações convergem para uma ideia de aluno heterogéneo, que influencia o desenvolvimento curricular e as possibilidades de realização de tarefas escolares, com vontade própria e a quem é necessário motivar para se deixar escolarizar. Mas é essencialmente um aluno que não deixa indiferente as professoras, que interfere e se «instala» nas suas vidas forçando-as a reflectir sobre o que fazem, a mudar os modos de ser professoras e a procurar recursos e desenvolver estratégias, que não se limitam ao espaço escolar, para os ajudar e cativar para a aprendizagem. O aluno que se configura nos discursos analisados exerce formas de poder que as professoras contrariam com dificuldade; é na capacidade de sedução e de subversão das regras que o seu poder se fundamenta e é na

dificuldade das professoras criarem formas de autoridade alternativas que ele se legitima.

Inferimos ainda da análise que estas professoras estruturaram a sua identidade profissional em torno da ideia de que o aluno é a criança e que a relação educativa se consolida pelo afecto. Esta representação simbólica poderá estar na origem das ambiguidades reveladas ao nível da tomada de decisão imediata, em contexto de sala de aula; o seu confronto com os constrangimentos das situações reais da acção institucional levam-nas a oscilar, frequentemente, entre possibilitar liberdade de acção e educar para a autonomia e a responsabilidade e exercer o controlo através da imposição das regras e das tarefas escolares.

As dificuldades no exercício da autoridade são bem ilustradas pelos sentimentos de culpa que despoleta nas professoras e ainda pela frágil originalidade e limitação no tipo de castigos a que recorrem (o recreio é sempre o dispositivo utilizado) e que as próprias reconhecem não surtirem qualquer efeito na mudança de comportamentos por parte dos alunos.

Salientamos o facto de as professoras se referirem, essencialmente, aos aspectos do ensino e dos problemas que coloca e raramente explicitarem as actividades que os alunos realizam e a sua importância e sentido para a aprendizagem. Os discursos revelam-nos, ainda, que as concepções teóricas de Piaget sobre o desenvolvimento das crianças são hegemónicas nos modos de compreensão das professoras sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos o que, por vezes, gera sentimentos de frustração, devido à não correspondência, por parte destes, às suas expectativas.

A dimensão moral da escolarização é bem evidente nestes discursos e em diferentes categorias de análise. As dinâmicas escolares referidas integram a perspectiva sobre uma moral heterónoma por parte dos alunos que, no entanto, as professoras sentem dificuldade em adequar aos quotidianos escolares; mas o aluno ideal que se representa é alguém capaz de orientar as suas atitudes e opções morais de forma autónoma. A caracterização do aluno ideal revela-nos, ainda, numa análise global, o desejo de um aluno irreal e impossível; no

entanto, a sua análise específica permite-nos identificar quer o cidadão ideal – solidário, com boa formação moral, cortês, respeitador das normas – quer o trabalhador ideal – aprende bem, trabalha bem em equipa, esforça-se por aprender e melhorar.

A análise induz-nos a considerar que, nas perspectivas das professoras que entrevistámos, o aluno não é apenas a criança, ele integra-a mas redimensiona-a, desenvolvendo novas competências e formas de interacção; é um ser criado pela escolarização e que existe em função dela, mas aprendeu a subvertê-la, ora rejeitando-a pela apatia e recusa face ao trabalho escolar, ora manipulando-a pela sedução e os afectos que desperta nas professoras. Os dispositivos referidos na dimensão do desenvolvimento curricular perspectivam (à semelhança das concepções sobre o aluno) uma coexistência de concepções instituídas (manuais escolares, TPC, a avaliação sumativa) com concepções inovadoras (actividades lúdicas, projectos, jogos, planificação flexível, trabalho de pesquisa). Parece-nos relevante a natureza fragmentada do recurso aos dispositivos de desenvolvimento curricular cuja utilização raramente é argumentada pelas professoras por relação com o seu sentido para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Nos pressupostos sobre o desenvolvimento curricular, identificámos alguns mitos que a escolarização produziu, designadamente a categorização dos alunos em «bons» e «fracos», a ideia de disciplinas «nobres» e para as quais é necessária maior capacidade de concentração e o controlo exercido pela proximidade física do professor. De uma forma bastante expressiva, os pressupostos revelam o domínio de saberes teóricos sobre as crianças e um ideal de profissionalidade divergente do professor autoritário e transmissor de saberes, valorizando-se essencialmente o reconhecimento das diferenças, a actividade dos alunos e a dimensão das relações e da comunicação. Sobre a reorganização curricular, destacamos o facto de os discursos se referirem à realidade de onze escolas de diferentes concelhos do distrito do Porto e de, unanimemente, expressarem a ausência de impacto, nessas escolas, das propostas da reforma. O que nos parece significativo é a não consideração de que as propostas constituam uma inovação e de que, à excepção das novas tecnologias, as novas áreas já são dinamizadas no 1.º CEB, embora de um modo menos estruturado. Não ignorando que

esta é uma boa estratégia de desculpabilização, salientamos que o discurso das professoras revela uma consciencialização sobre os princípios consignados nas propostas de reforma (embora não os identifiquem enquanto tal) e o problema que se percebe existir é o da dificuldade na transformação dos princípios em práticas escolares, e esse não é um problema que se resolva administrativamente.

A comparação dos resultados revela-nos uma alteração muito significativa na capacidade de se reflectir e argumentar sobre as práticas profissionais e no domínio dos saberes sobre as crianças. Apesar de identificarmos uma profunda mudança na qualidade do discurso das professoras, no período de uma década, registámos algumas regularidades, nomeadamente o conflito entre o controlo e a expressão dos afectos, as dificuldades em gerir a relação educativa e em individualizar o ensino e a afirmação de uma identidade por oposição às características e atitudes profissionais dos outros professores.

No início do projecto, estávamos convictas de que a ineficácia da implementação das reformas curriculares estaria relacionada com uma incongruência entre as concepções de infância preconizadas nas propostas e as reveladas pelos docentes. A investigação que realizámos (essencialmente a análise das entrevistas de tipo biográfico) não nos confirmou essa convicção, relativamente às professoras entrevistadas, mas alertou-nos para dimensões não previstas e que é necessário ter em consideração. A realidade das escolas é profundamente diversa e os professores necessitam de ajuda para aprender a gerir essa diversidade. As professoras constroem a sua identidade profissional por relação aos alunos e num processo de rejeição com o passado (os professores tradicionalistas) que no entanto não conseguem recriar. A escola mantém a estrutura institucional que lhe deu origem para alunos que mudaram radicalmente a forma de se relacionarem com ela. Também por isso, os contextos educativos caracterizam-se, hoje, pela instabilidade, imprevisibilidade e complexidade, e as situações educativas são, cada vez mais, aleatórias, pois as professoras têm dificuldade em produzir um discurso que dê sentido ao trabalho escolar e às formas de avaliação que origina, articulando numa lógica educativa, social e axiológica, as diversas tarefas escolares que propõem aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, Hannah. (2003). *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARIÈS, Philippe (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- BENAVENTE, Ana; CORREIA, Adelaide (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DUBET, François (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: SEUIL.
- FERRAROTTI, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (Orgs.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde-DRHS, pp. 17-34.
- FOUCAULT, Michel (1979). Governmentality. *Ideology and Consciousness* 6, pp. 5-22.
- FOUCAULT, Michel (1989). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como Invención*. Madrid: Morata.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: ASA.
- LOPES, Amélia (2001). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME-III, Coleção Temas de Investigação.
- PEREIRA, Fátima (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores -os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: ME-III, Coleção Políticas de Educação.
- PINTO, Manuel; Sarmento, Jacinto (Coors.) (1997). *As Crianças, Contextos e Identidades*. Braga: UM-CEC.
- QUEIROZ, Jean-Manuel (1995). *L'École et ses Sociologies*. Paris: Nathan.
- RIBEIRO, Agostinho (1992). Relação educativa. In Bártolo Paiva Campos (Coord.). *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação dos Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 133-159.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: ME- DEB.
- ZAVALLONI, Marisa; Louis-Guérin, Christiane (1984). *Identité Sociale et Conscience – introduction à l'égo-écologie*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.