

As Crianças São Importantes: a reorganização curricular no 1º CEB e as concepções de criança dos professores

Fátima Pereira

Amélia Lopes

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão de natureza teórica e epistemológica, focalizada nos domínios da psicologia e da sociologia, sobre a construção social da infância e o impacto da escolarização das crianças na definição das possibilidades dessa mesma construção. Essa reflexão desenvolve-se de modo implicado na apresentação, sucinta, do projecto “As Crianças São Importantes: a reorganização curricular no 1º CEB e as concepções de criança dos professores”¹ que pretende, fundamentalmente, tornar visível a criança em desenvolvimento e em relação que o aluno da «escola primária» esconde e conhecer as concepções de criança que emergem dos discursos dos professores do 1º CEB, sobre as suas práticas educativas.

Argumenta-se que 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 ideo-normativos de figuração da infância, no contexto escolar, quer sobre os obstáculos à implementação de transformações curriculares que incidem em mudanças no «ofício» do aluno. Serão, ainda, apresentados resultados parciais da investigação empírica. Estes resultados foram produzidos através da análise de conteúdo de um *corpus* seleccionado, em função das referências às crianças, em vinte entrevistas realizadas a professoras portuguesas do 1º CEB, com base no Inventário de Identidade Social de Marisa Zavalloni (1984).

1. Introdução

As crianças vivem um tempo fundamental dos seus quotidiano, no mundo escolar, que se revela uma realidade social complexa e heterogénea à qual não se adequam os valores e dispositivos pedagógicos que edificaram a escola, enquanto instituição social moderna. Esta constatação, sendo incontornável, não deixa de nos inquietar, no sentido de tentarmos compreender essa mesma realidade (i.e. realidades) e as

dimensões que interagem na sua produção. A ideia de infância relaciona-se intrinsecamente com a emergência e o desenvolvimento da escolarização obrigatória, universal e laica, nas sociedades ocidentais e tem constituído um referencial orientador dos sentidos e das práticas educativas na instituição escolar. O conceito social de infância representa, também, uma abstracção, constituída histórica e ontologicamente, a partir de diversas realidades de se ser criança e de se estabelecer relações com as crianças. A estas realidades não são indiferentes, as crenças, os saberes e as ideologias que se têm divulgado sobre as crianças.

Neste artigo, apresentam-se resultados parciais do projecto “As crianças são importantes: a reorganização curricular no

¹ Projecto de investigação em Ciências da Educação, em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenado pela Doutora Amélia Lopes e financiado pelo Instituto de Inovação Educacional.

1º CEB e as concepções de criança dos professores”² e relativos ao processo de análise de conteúdo de vinte entrevistas realizadas, no início dos anos noventa, a professoras do 1º CEB, com idades compreendidas, sensivelmente, entre os vinte e cinco e os quarenta e cinco anos. Esta apresentação integra-se numa reflexão de natureza teórica e epistemológica, focalizada nos domínios da psicologia e da sociologia, sobre a construção social da infância e o impacto da escolarização das crianças na definição das possibilidades dessa mesma construção. Argumenta-se que 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 ideo-normativos de figuração da infância, no contexto escolar, quer sobre os obstáculos à implementação de transformações curriculares que incidem em mudanças no «ofício» do aluno.

2. Quadro teórico

2.1. Sobre a institucionalização escolar
A história do ensino e da pedagogia, nas civilizações antigas, permite-nos considerar os processos de ensino e de aprendizagem como fenômenos ancestrais e associados ao processo de desenvolvimento ontológico e civilizacional. No entanto, a institucionalização escolar, como hoje a conhecemos na forma e na essência, é um fenômeno relativamente recente e que se

relaciona intrinsecamente com a necessidade de socializar um novo «ser social», o Homem moderno (Queiroz, 1995). A construção social da modernidade originou a emergência de uma verdadeira revolução nos modos de socialização, de aprendizagem e de relação social. Os ideais iluministas, que sustentaram as transformações sociopolíticas e económicas que ocorreram nos séculos XVII, XVIII e XIX na Europa, preconizavam um modelo de sociedade liberto da subjugação humana aos mitos e à religião, através do acesso à verdade científica, que deveria também associar-se ao desenvolvimento da técnica para permitir o bem-estar social e a igualdade entre todos os homens. Inscrito na ascensão económica da classe burguesa e na sua pretensão de conquistar poder político e social, o processo de modernização emergiu e teve o seu maior campo de influência nas cidades europeias; aqui se concentravam as actividades comerciais burguesas, se criavam as primeiras fábricas e se encontrava o objecto, por exceléncia, da revolução moderna: os grupos populacionais. As relações sociais, até aí, eram reguladas sobretudo por influências de cariz religioso e por crenças de ordem mitológica e definiam-se na acção social concreta. As sociedades modernas introduziram novas formas de regulação, desvinculadas das práticas concretas dos indivíduos e veiculadas pela institucionalização de normas e de regras impostas pelo mercado económico, pelas relações em comunidade e pelas leis do estado (*ibid.*). Esta reestruturação profunda tornou-se possível através de uma transformação nas formas de aprendizagem e de socialização que foi realizada pela institucionalização escolar. A “forma escolar”, como refere Queiroz (*ibid.*), caracteriza-se pela organização dos modos de ensino e de aprendizagem baseada na

² Projecto de investigação em Ciências da Educação, em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenado pela Doutora Amélia Lopes e financiado pelo Instituto de Inovação Educacional.

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. A aprendizagem, que se desenvolvia essencialmente por imitação e nas tarefas concretas, passou a ser mediada por um dispositivo abstracto e simbólico: a leitura-escrita. Tratava-se de possibilitar o acesso ao conhecimento da ciência e da técnica e de, simultaneamente, formar seres sociais capazes de interiorizar normas e modelos abstractos a que apelava a regulação social moderna. Mas a escrita não constituiu apenas um dispositivo instrumental na construção da modernidade, ela foi essencialmente um dispositivo simbólico, na aprendizagem de um novo tipo de poder. Nas sociedades medievais o exercício do poder definia-se na interacção social e por referência a mandatos de natureza divina; a dominação moderna exerce-se por processos de objectivação ou seja, através da existência de instituições impessoais, geradas e geridas racional e burocraticamente de acordo com modelos abstractos sobre as relações sociais e a essência da humanidade, definidos por um poder centralizado, o estado. A escrita possibilitou a fixação e a transmissão dos saberes definidos como fundamentais para esse processo de objectivação; “ (...) a escola ensina, mesmo quando fala, a forma escrita.” (Queiroz, 1995: 9), ou seja, pretende a interiorização, pelos alunos, dos saberes que se valorizaram e perpetuaram através da escrita.

A institucionalização escolar pretendia ser determinante nos modos de socialização do cidadão e a relação pedagógica foi o dispositivo desenvolvido para esse efeito. À semelhança das regras impessoais que se veiculavam através das instituições,

também a relação pedagógica se caracterizava pelo distanciamento físico e psicológico e pela disciplinação dos «corpos» e das «mentes». A socialização e a aprendizagem escolares deram origem a um novo modo de subjectivação. A afirmação dos Estados-nação, no ocidente, e a organização social que a acompanhou sustentaram-se numa concepção humana bipolarizada entre o «indivíduo civilizado» e o «indivíduo pessoal-democrático» (*ibid.*). O estado centralizado chamou a si o monopólio da violência simbólica legítima e iniciou um processo de civilização humana. O indivíduo civilizado seria uma pessoa capaz de discernir entre o espaço público e o espaço privado, adequando os seus comportamentos e atitudes; teria a capacidade de auto-domínio na expressão dos afectos e de controlo das manifestações corporais. 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 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 a constituir um valor imanente ao Homem. A escolarização pretendia cumprir esta dupla função: retirava a criança do mundo adulto, contrariando a formação de identidades particu-

lares vinculadas a grupos de pertença com matrizes sócioculturais e profissionais específicas e permitindo uma construção simbólica sobre a partilha de matrizes comuns; por outro lado, a aprendizagem escolar, que se baseava na aquisição de conhecimentos abstractos e sem utilidade social imediata que não a aprendizagem em si mesma, objectivando uma formação pela abstracção e conformização, contribuiria para formar individualidades capazes de aceder à racionalidade científica e constituírem recursos humanos diversificados, num contexto de modernização social e económica; à homogeneização dos comportamentos e dos padrões sociais de referência contrapunha-se a emergência do indivíduo.

2.2. A emergência da idade da infância
A institucionalização da relação pedagógica tornou-se possível pela sua intrínseca associação ao processo sócio-histórico de «construção 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 sóciocultural 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 escolarização naturalizou-se, então, como o dispositivo social normal de socialização das crianças. Durante os séculos XVII e XVIII, e segundo o mesmo autor, a ideia de infânc-

cia, como uma idade particular e frágil da vida humana, especificou-se e individualizou-se tornando possível a sua institucionalização. A Escola e a Família constituiram-se como as instituições modernas mais determinantes na consolidação do sentimento de infância que viria a configurar, não só os dispositivos pedagógicos desenvolvidos na educação das crianças, mas também os quotidianos condicionadores das suas formas de vida. De acordo com Jenks (2002), a ideia de infância refere-se a um estatuto social com fronteiras instáveis, ao longo do tempo e em diferentes sociedades, que se instalaram na estrutura social, manifestando-se e contribuindo para determinados padrões de conduta e vincula-se, por isso, a um contexto cultural específico.

Nas sociedades modernas, a institucionalização da infância consolidou-se em sintonia com a história da família e da mulher, com as transformações do mundo industrial e da natureza do trabalho. A educação das crianças bipolarizou-se entre um espaço privado, de proteção e de afectividade, e um espaço público, de constrangimento para a normatividade e regulado de acordo com uma racionalidade técnico-científica. Esta bipolarização marcou todo o processo sóciocultural de definição da infância, contribuindo para a sua ambiguidade, traduzida em modos de vida profundamente contraditórios com a imagem idealizada e encantada sobre as crianças, que acompanhou esse processo.

Embora do ponto de vista instrumental, a socialização escolar, em Portugal, necessitasse de mais de um século para se generalizar a todas as crianças, do ponto de vista simbólico, os saberes teóricos que sustentaram as concepções sobre as crianças, orientadoras da socialização escolar, influenciaram desde cedo as decisões

políticas, essencialmente, no domínio jurídico e regulador das práticas sociais e escolares relativas à infância. Segundo Archard (1993), as concepções de infância variam em função das definições relativas à sua extensão, natureza e significado e as prescrições de Direito Formal contribuíram decisivamente para essas definições. O quadro jurídico relativo à infância foi-se constituindo, também, por relação com as mudanças no mundo do trabalho; designadamente, com a crescente participação das mulheres e com as inovações tecnológicas que resultaram, ciclicamente, em crises de desemprego e em reestruturações na organização do trabalho, com implicações no recrutamento de mão-de-obra, que tiveram profundas incidências na vida das crianças.

Magalhães (1997) refere que a história da educação da infância, nos dois últimos séculos, se focaliza no entendimento de uma infância protegida, uma infância instruída e uma infância educada; ou seja, a história da educação da infância revela-nos uma transformação nas concepções sobre a natureza humana das crianças e nas práticas sociais mobilizadas na sua educação. A esta transformação não são alheias as produções científicas que contribuíram para definir o campo conceptual da intervenção escolar. À concepção de infância protegida associam-se as preocupações de natureza médico-higienista, de preservação da vida, e os contributos do pensamento de Rousseau sobre a natureza sem mácula das crianças; como se, pensar a essência das crianças enquanto seres humanos «puros» e não contaminados pelo mundo adulto alimentasse as utopias relativas à emergência de uma nova humanidade mais justa, mais fraterna e mais emancipada.

A necessidade de se investir publicamente na instrução das crianças, enquanto futu-

ros adultos aptos a produzir e a rentabilizar os saberes científicos e tecnológicos, fez-se acompanhar de um pedido social de cientificização do campo educativo. A produção da científicidade em educação, inicialmente desenvolvida de modo articulado com os saberes da psicologia, foi marcada por profundas ambiguidades relacionadas com a sua fragilidade epistemológica; a cientificização do campo educativo procurou afirmar-se pelo recurso a domínios de natureza contraditória e incomensurável: as metodologias das ciências da natureza, os contributos das ciências morais (para a definição dos fins desejáveis em educação) e um conceito da ciência aplicada que não esclarece se essa aplicação é de âmbito cognitivo ou instrumental nem quais as suas implicações para a ciência de onde é originária (Charbonnel, 1988).

O carácter ambíguo que caracterizou o pensamento científico sobre um campo que se tornou decisivo na construção social da infância, permite-nos perspectivar a emergência de um constructo rodeado de acen-tuadas contradições, designadamente quanto à natureza humana das crianças; os discursos em educação não foram meramente retóricos, mas contribuíram para constituir as subjectividades educativas das quais o «aluno» é simbolicamente determinante para se compreender os processos de desenvolvimento do conceito de infância. Correia (1998), adoptando o conceito de “discurso pedagógico”, sugerido por Reboul (1984: 11), como “o discurso que se tem sobre a educação com o intuito de legitimar determinados aspectos e condenar outros”, e considerando a sua pretensão a constituir-se como uma verdade de ordem prática, refere que estes discursos instituem modos diversos de “conceptualizar a superação da dicotomia entre a criança e a sociedade” (*ibid.*: 38),

o que indica também a dicotomização que tem caracterizado a relação dos saberes disciplinares da sociologia e da psicologia com o campo educativo. A sociologia numa relação mais de natureza cognitiva, para se pensar os fins da educação, e a psicologia sobretudo num registo instrumental, para a definição dos métodos e da relação pedagógica. Esta dicotomização viria a marcar a matriz epistemológica do pensamento sobre a educação escolar que não só se manifesta na dicotomização entre os meios e os fins, mas também na dicotomização entre o indivíduo e a sociedade.

Jenkes (2002) refere que a criança tem sido conceptualizada, consciente e por vezes até inconscientemente, nos discursos das ciências sociais, como instrumento de apresentação de propostas normativas das relações sociais e de fundamentos para a coesão social. A criança, enquanto individualidade independente, apenas recentemente se tem constituído como objecto privilegiado da produção científica, no domínio das ciências sociais. O autor, ao analisar o paradigma parsoniano sobre a socialização, salienta o facto de, aí, o adulto ser conceptualizado como naturalmente “maduro, racional e competente” e, por contraponto, a criança ser entendida como “inacabada, incompleta ou não totalmente humana”. A socialização consistiria então num processo estruturador da humanização da criança; esse processo desenvolver-se-ia de acordo com uma perspectiva isomórfica unitária e estável sobre o funcionamento dos sistemas e subsistemas sociais. A integridade social seria acautelada, através de processos de socialização das crianças constrangedores e repressivos da sua natureza supostamente irracional, instável e turbulenta, e potenciadores de personalidades que integram os requisitos internos necessários à sua manutenção.

A psicologia cognitiva e as teorias no domínio da aprendizagem e da psicopedagogia contribuíram para legitimar os novos discursos pedagógicos que desviavam o núcleo da escolarização do saber a ensinar para a actividade do aluno: “Da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para a imagem de um saber construído através de uma actividade disciplinada, um trabalho” (Perrenoud, 1995: 47). Esta ideia da escolarização enquanto um modo de trabalho, sustentada na concepção de desenvolvimento contida no paradigma piagetiano (Jenkes, 2002) e assente, essencialmente, nos processos mentais e na autodeterminação do indivíduo, foi essencial para consolidar a emergência de um novo ser social: o aluno. Paradoxalmente, a emergência do conceito de aluno não contribuiu para a consideração da criança, enquanto ser social autónomo e particular, nos quotidianos escolares, mas sim para a sua exclusão. A discriminação das competências sócio-cognitivas das crianças face aos adultos, pressupondo o processo de tornar-se adulto imbuído da intencionalidade de constituição de uma racionalidade específica e pretensamente característica da natureza humana, foi responsável por uma abordagem redutora e hierarquizante dos modos de racionalidade que caracterizam a organização do ensino na instituição escolar. O modo como a psicologia do desenvolvimento foi instrumentalizada na racionalização do currículo escolar é, a este propósito, paradigmático.

A teoria dos estádios do desenvolvimento intelectual, formulada por Piaget, apresenta-nos uma concepção de desenvolvimento do pensamento e da inteligência ordenado cronológico e hierarquicamente do pensamento infantil “figurativo” e de estatuto menor ao pensamento adulto

“operativo” e de estatuto maior (Jenkes, 2002: 208). Para Piaget, e segundo o mesmo autor, o pensamento infantil caracteriza-se pela actividade concreta e particularista e a incapacidade de transferir a experiência para outras situações, constituindo-se através de respostas imediatas e afectivas a determinados contextos; o pensamento operativo, tipicamente adulto, caracteriza-se pelo distanciamento face à experiência imediata e integra a capacidade de reflexão, de acordo com processos lógicos. A transição do pensamento infantil ao pensamento adulto, através de uma passagem compulsiva pela formação de esquemas cada vez mais complexos, é realizada por um processo de descentração. “O descentramento da criança demonstra uma série de transformações cumulativas: uma passagem do subjectivismo solipsista para uma objectividade realista; uma passagem da reacção afectiva para a avaliação cognitiva; um movimento da dimensão díspar do valor para a dimensão absoluta do facto.” (*ibid.*: 209). Ao considerar-se o processo de desenvolvimento como natural e constituído como um facto, subvalorizou-se a diversidade e o particularismo dos mundos sociais reais e das crianças “historicamente situadas”, disponibilizando uma narrativa sobre a evolução normal do tornar-se adulto que favoreceu a emergência do conceito de aluno-médio que se tornou decisivo na racionalidade do currículo escolar e legitimou práticas escolares discricionárias das especificidades sociais e subjectivas das crianças.

O facto de a escolarização, ao longo do século XX, se ter generalizado a todos os estratos sociais e grupos étnicos, se ter intensificado pela densidade espaço-temporal que ocupa na vida das crianças e se ter alargado relativamente à faixa etária que abrange, leva-nos a considerar a dimensão

incontornável dos contributos do conceito de aluno na configuração das formas de vida que têm condicionado as possibilidades de se ser criança. Também a íntima articulação das teorias científicas, designadamente da psicologia e da sociologia, com os sentidos e os modos de conceptualizar o campo educativo, nos permite corroborar a afirmação de Jenkes (2002: 214) de “que a criança é intencionalmente constituída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, acção, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares”. A diversidade de perspectivas sobre a criança relaciona-se, por isso, com os diferentes compromissos teóricos e as formas que estes assumem.

2.3. O ensino em Portugal: um trabalho de mulheres

A transformação do ensino primário num trabalho de mulheres ocorreu em sintonia com a sua integração na esfera pública que teve origem numa configuração sócio-histórica e cultural específica e associada ao desenvolvimento da modernidade. Segundo Lopes (2001: 265), as alterações nas estruturas social e produtiva, que ocorreram a partir do século XVIII, permitiram um processo de “reajustamento social conflitual” que possibilitou a emergência das concepções de espaço público e de espaço privado, implicitamente vinculadas aos conceitos, respectivamente, do masculino e do feminino, do societário e do comunitário. As possibilidades de emancipação das mulheres, proporcionadas por estas transformações, à semelhança das promessas emancipatórias da modernidade, também se revelaram de realização tensa, conflituosa e inacabada. O acesso ao saber escolar, por parte das mulheres, foi facultado inicialmente na intimidade do espaço privado das famílias

da classe média e média alta e contribuiu para a formação de um novo ideal de feminilidade, centrado no desempenho das funções de esposa e de mãe. O ideal de mulher moderna definia-se, então, como o da companheira que, no espaço privado, assume a responsabilidade de educar os filhos e de gerir a economia do lar; no espaço público, competia ao homem o protagonismo e a capacidade de decisão. Estes ideais acabaram por se generalizar também às famílias operárias, influenciando, até muito recentemente, o lugar social da mulher e as suas relações societárias; a sua entrada no mundo do trabalho constituiu, de um modo bastante expressivo, uma actividade subsidiária e não essencial na construção das identidades femininas. Neste domínio, interessa-nos salientar a responsabilização das mulheres na moralização das futuras gerações e as suas articulações com os desígnios de desenvolvimento das sociedades industriais modernas. A moralização das crianças, fundamentada inicialmente em concepções, essencialmente, de natureza religiosa, acabaria por ser instrumentada face a uma futura ocupação de lugares hierarquizados nas relações sociais de produção. Assim, a análise da construção social da infância não pode ser dissociada do seu carácter não universal e relativo a práticas educativas de matriz social e ideológica diferenciada. Também a abordagem às relações entre o espaço privado e o espaço público, nas suas vinculações ao conceito de sociedade e de comunidade, nos surge como uma análise que não pode ser dicotomizada mas que se torna necessário desenvolver no sentido da compreensão das suas interacções e interdeterminações. De acordo com Araújo (1993), a escolarização das raparigas surgiu com uma acentuada distância temporal em relação à emergência da escola de massas, em

Portugal, e originou a entrada das mulheres na profissão docente. A autora associa a feminização da profissão docente (a sua ocupação crescente pelas mulheres) à convergência de constrangimentos económicos – a necessidade de extensão da escola pública com contenção de gastos – da ideologia do maternalismo e das aspirações de autonomia das mulheres. A intrínseca justificação educativa da hegemonização ocupacional da profissão docente pelas mulheres, através da ideologia do maternalismo, poderá estar relacionada com fenómenos psicossociais profundamente paradoxais que têm caracterizado o contexto educativo; referimo-nos à justificação do espaço público pelo recurso a ideologias do domínio do espaço privado que originam tensões e ambiguidades incontornáveis e de natureza social e psicológica conflitual, designadamente as tensões entre a disciplina e o afecto, o universal e o particular, o social e o comunitário.

A desqualificação socioprofissional da função docente (cf. Nóvoa, 1995), durante o Estado Novo, constituiu-se como um dos factores mais determinantes na feminização da profissão docente. Contrariamente à imagem maternal (afectiva e protectora) que se associa às identidades femininas, este facto não se reflectiu nas práticas escolares que se tornaram paradigmáticas de uma escola profundamente autoritária, repressiva, punitiva e elitista. O carácter discricionário da escola salazarista permite-nos perspectivar impactos diferenciados nos contributos da institucionalização escolar para a construção das possibilidades de se ser criança, por relação às suas origens sócio-económicas e culturais, pressupondo que as práticas das professoras não se baseavam necessariamente na mesma matriz socializadora.

As transformações sociais e políticas que ocorreram, em Portugal, nas últimas décadas não alteraram significativamente a situação de feminização da profissão docente, sobretudo no 1º CEB. Este facto permite-nos considerar que os processos de escolarização vividos pelas crianças e o seu consequente impacto na construção social da infância integram especificidades relativas à gestão feminina desses processos.

3. Metodologia

Na origem: a reorganização curricular no 1º CEB e as concepções de criança dos professores.

O contexto institucional educativo, que enquadra o problema que procurámos investigar, caracteriza-se por uma profunda instabilidade relacionada com a emergência de problemas sócio-educativos de natureza essencial e inadiável, para os quais a escola, enquanto instituição social pública, não integra no seu património de «soluções» as possíveis respostas. Este fenómeno, não sendo recente (ele tem-se complexificado no processo de massificação e alargamento da escolaridade obrigatória), tem originado, ao longo das últimas décadas, a produção de medidas legislativas, sobretudo de âmbito curricular, no sentido de possibilitar a adaptação institucional às mudanças sócioculturais, tecnológicas e económicas. Aparentemente, as medidas produzidas no âmbito das reformas curriculares, de incidência no 1º CEB, 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), relacio-

na-se sobretudo com os processos de construção da sua identidade profissional (Lopes, 2001) em cujo cerne se situam as concepções de criança e de aluno que configuram as práticas dos professores e os dispositivos de intervenção educativa que pretendem promover o seu desenvolvimento profissional.

A consideração do contexto educativo escolar enquanto contexto cultural no qual se produzem novos significados sobre a infância, fundamentados na acção docente global, na interacção entre as crianças e destas com os adultos e nas possibilidades de desocultação da criança que existe no aluno, levaram-nos a ter em conta a importância epistemológica e pragmática de se conhecer e compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos professores à sua acção profissional, tendo em conta a relação que desenvolvem com as crianças. Procurou-se, assim, inferir as concepções que os professores têm sobre as crianças e divulgar histórias de vida das crianças que, apesar de dadas a conhecer no espaço escolar e relatadas pelas suas professoras, se situam para além dele, definindo-se como objectivos de investigação: tornar visível a criança em desenvolvimento e em relação que o «aluno» da «escola primária» esconde, para mudar a escola e para mudar a vida das crianças desta idade; conhecer as concepções de criança que emergem dos discursos dos professores do 1º CEB sobre as suas práticas educativas, para fundamentar científicamente a elaboração de dispositivos de intervenção facilitadores da implementação de transformações curriculares no ensino básico.

Relativamente ao primeiro objectivo de investigação, a opção sobre os procedimentos de pesquisa a utilizar resultou da utilização de material empírico já recolhido em entrevistas realizadas, em 1990, a

professoras portuguesas do 1º CEB, com base no Inventário de Identidade Social (IIS) de Marisa Zavalloni (1984), no qual, a certa altura, se solicita às professoras para contarem histórias concretas que exemplifiquem o que estão a afirmar sobre si mesmas como professoras. As histórias são muitas e diversas, de tal maneira que, a partir delas, ficamos a conhecer não só a face escondida de uma profissionalidade assente no aluno, mas também a realidade das vidas das crianças portuguesas que estão “em idade de ir escola”. Os materiais seleccionados foram sujeitos a uma análise de conteúdo e organizados sob a forma de documento publicável.

Relativamente ao segundo objectivo, realizou-se um estudo comparativo dos discursos dos professores sobre as crianças e as relações educativas que se estabelecem, em contexto escolar, através da análise de entrevistas a professoras do 1º CEB, recolhidas com intervalo de tempo de cerca de uma década (1990 e 2003). O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos discursos sobre as crianças, identificados nas entrevistas realizadas com base no IIS, já referidas, e em entrevistas de tipo biográfico realizadas, recentemente, a oito professoras do 1º CEB. A análise de conteúdo 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.

Os resultados que em seguida se apresentam, como já referimos na introdução deste artigo, referem-se a dados parciais do projecto “As crianças são importantes: a reorganização curricular no 1º CEB e as concepções de criança dos professores”; a definição do *corpus* da pesquisa orientou-se por critérios de natureza interpretativa e relacionada com referênci-

as, explícitas ou implícitas, às crianças. O conteúdo seleccionado foi submetido a uma análise qualitativa, através da 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 das categorias: Ser professor; Ser mãe; Ser mulher; Conceito de criança; Conceito de aluno; Relação com os alunos; Relação com os pais; Métodos pedagógicos; Obstáculos. A categoria Ser professor, devido à diversidade dimensional que apresentava, possibilitou a formação das subcategorias: Papel; Imagem social; Eu real; Eu ideal; Os outros professores.

Para tratamento técnico do conteúdo em análise, recorremos ao programa informático NUD* IST que permitiu formatar as categorias e subcategorias, ordenar as respectivas unidades de registo e realizar cruzamentos e comparação de dados.

4. Apresentação e análise de dados

4.1. Resultados

Ser professor: papel

De acordo com a análise, o papel que está cometido à profissão docente representa uma intervenção sócio-histórica insubstituível, na medida em que as professoras referem os contributos da ação docente como fundamentais para a transformação social e para a atenuação das desigualdades “(...) se não for o professor mais ninguém lhe vai dar: porque são meninos de bairros de lata que não têm acesso a nada, (...) nós somos muito importantes na sociedade, porque podemos eventualmente modificar muita coisa.”

(Eunice:³). Identificam-se, ainda, como referências ao papel do professor: a responsabilidade social e moral, o assegurar o futuro das crianças, a capacidade de transformar o mundo - “(...) os professores modificam o mundo e eu gosto.” (Isabel:⁷) - a formação do homem e da mulher, a assistência social, o cuidar e orientar as crianças, a constituição de modelos a seguir pelas crianças e ainda as dimensões de altruísta, amigo, mãe, confidente e colaborador.

Ser professor: imagem social

As professoras entrevistadas referem que a imagem social sobre a sua profissão se encontra profundamente desvalorizada; esta imagem é sentida como estando relacionada com a incompreensão, pela população em geral, das especificidades do trabalho dos professores do 1º CEB e, ainda, com a discriminação negativa, relativamente aos professores dos outros ciclos de ensino. As professoras revelam uma representação muito negativa, sobre a opinião dos outros a propósito do seu trabalho; explicitam que o trabalho docente é visto como um trabalho sem exigência de qualificação profissional “(...) as pessoas até dizem: ‘Ah, mas vocês até só trabalham 4 ou 5 horas, mas vocês até ganham bem para aquilo que fazem, mas afinal o que é que fazem? O que vocês fazem qualquer um faria;’” (Eunice:⁴).

Ser professor: eu real

A análise do conteúdo que integra esta categoria revela a complexidade e conflitualidade de que se reveste a identidade profissional docente, designadamente das professoras do 1º CEB. Comple-

xidade, devido à diversidade de dimensões referidas: a dimensão relacional, “(...) uma pessoa habitua-se a gostar das crianças mesmo maternalmente.” (idem:⁶¹), a dimensão clínica, “(...) muitas vezes somos nós que acabamos por resolver problemas pessoais, porque chamamos os pais e porque o miúdo até conta na escola ou então estamos muito mais atentas a alterações de comportamento; falamos com eles e acabamos por resolver alguns problemas que poderiam ser muito graves (...)” (Rute:¹¹), a dimensão de serviço social, “(...) e preocupo-me com o futuro delas (crianças), o que vai ser daqueles meninos?” (Rute:²¹), a dimensão pedagógico-didáctica, “Engendramos situações, às vezes, para motivar aulas que por falta de material didáctico temos que criar, criar situações, motivações.” (Odete:⁸); conflitualidade, uma vez que essas dimensões se apresentam com fortes tensões discursivas e, por vezes, com explicitação de contradições e de sentimentos de incapacidade: “Mas eu sou tolerante, eu sou tolerante mas não deixo passar um erro.” (idem:¹⁵⁶); “Sou capaz de pregar um bofetão ao aluno se mentir” (idem:¹⁶⁴⁻¹⁶⁸), “E depois é isso a pessoa sente-se desanimada, porque afinal eu não posso mudar... eu recupero dois ou três meninos dentro da escola onde tenho duzentos (...)” (Gabriela:²⁷). As referências às crianças salientam-se como a característica dominante, no discurso das professoras sobre a sua prática profissional. Em todas as entrevistas, as dimensões afectiva e emocional, que relacionam as professoras com as crianças, parecem ser a motivação primeira para o exercício de uma profissão que é referida, simultaneamente, como muito compensadora e desgastante: “... gosto de ser professora... gosto das crianças” (Ana:²⁷), “... acho que é uma profissão que nos enriquece muito.”

³ Os nomes referidos são fictícios e a numeração corresponde à ordenação, no texto e em cada categoria ou subcategoria, das unidades de registo.

(idem:30), “Agora estou um bocadito cansada.” (Sofia:164-166)”, “Já estou saturada de tudo, é um ano isso e depois aquilo, nós temos que servir de secretaria, temos que desempenhar tarefas (...)” (Ângela:22). Curiosamente, não são as relações de ensino-aprendizagem que, nestes discursos, caracterizam o eu profissional real mas sim o maternalismo e a responsabilidade moral e social sobre o futuro das crianças, em especial das crianças socioeconomicamente mais desfavorecidas. À intenção de protecção e de orientação das crianças, associam-se observações sobre as dificuldades concretas da sua consecução. Na maioria dos casos, as professoras explicitam uma auto-imagem profissional positiva, embora, em alguns deles, o façam por oposição à imagem que têm da maioria dos seus colegas.

Ser professor: eu ideal

A configuração do eu ideal, emergente da análise, remete-nos para uma idealização focalizada na conciliação, nas relações com as crianças, das dimensões afectiva e de ensino “(...) eu preocupo-me em ser atenta, em ser maternal em ser protectora. Porque se eu conseguir estes meus objectivos eu consigo ser mestre.” (Sofia:117), no desejo de actualização permanente “(...) não estagnar, não parar, não seguir aquele «rame-rame» do dia-a-dia (...)” (Manuela:89) e na intenção de se contribuir para a transformação social, através da formação dos alunos:, “ (...) por dar àquelas crianças, dar coisas novas e por elas serem muito diferentes, modificar uma pessoa, de certa maneira modificar o mundo.” (Isabel:6). A ideia de transformação da escola num espaço de prazer, de criatividade e de implicação a «tempo inteiro», emerge também no discurso das professoras. Estes ideais são, por vezes,

explicitados num registo semântico de frustração: “(...) ao fim de dez anos de carreira eu devia virar tudo de pernas para o ar e ensinar de outra forma (...)” (Gabriela:36), “(...) pensava que as coisas eram mais bonitas e mais simples.” (Júlia:20); noutros casos, surgem associados a expressões de entusiasmo e de crença nas capacidades dos professores «activos e criativos»: “Pois idealista é isso, uma pessoa ter na cabeça a ideia dessa escola, escola grandiosa em que se fazem coisas fantásticas, saem de lá pessoas fantásticas, pessoas com capacidade de fazer coisas imaginárias e com muita criatividade...” (Isabel:12), “(...) é ser activo, trabalhar numa escola activa, numa escola moderna, que evolui e dá outros horizontes à criança...” (Manuela:89).

Ser professor: os outros professores

A representação das professoras relativamente aos seus colegas, docentes do 1º CEB, é de um modo geral bastante negativa. Os outros são referidos como profissionais desmotivados, autoritários, acomodados e sem interesse pelas crianças que revelam dificuldades de aprendizagem; são tradicionalistas nos métodos e repressivos na relação com os alunos: “(...) a maior parte do pessoal cristalizou (...). É pouco lutador e nem sempre se actualiza (...)” (Joana:6), “Não as deixam ser livres, ser espontâneas...” (Isabel:15), “Velhos, não em idade (...)” (Lurdes:23), “Mas o tipo de castigo, as próprias actividades que se fazem, já acho isso velho.” (idem:27), “(...) as outras colegas se as (crianças com insucesso escolar) ensinassem a ler, se as motivassem e se criassem outras formas de trabalho...” (Gabriela:28).

Ser Mãe

Esta dimensão é referida como a mais genuína da identidade pessoal das profes-

soras, e aquela que ocupa um lugar central no seu quotidiano, ainda que nem sempre traduzido em tempo real disponibilizado para estar com os filhos mas antes pela intensidade de sentimentos que se exprimem nessa relação: “Como mãe, acho que sermos mães acima de tudo (...)” (Eunice:16). O discurso das professoras, sobre a sua condição de mãe, deixa ainda transparecer um sentimento de frustração, relativamente ao que consideram como ideal, na relação com os filhos.

Ser mulher

A condição de ser mulher surge, quase sempre, associada à condição de esposa, de mãe ou de professora e, raramente, integra o domínio da relação com os amigos. Trata-se de um discurso formulado numa perspectiva bastante positiva sobre si próprias e, frequentemente, explicitado por contra-ponto, relativamente ao que pensam sobre o sexo masculino: “(...) acho que as mulheres quando querem conseguem ser muito mais amigas do que os homens em determinadas situações, conseguem dar-se muito mais, o homem é mais egoísta (...)” (Eunice:18), “(...) os homens são menos pacientes em geral (...)” (Gabriela:66).

Conceito de criança

O conceito de criança, que se infere da análise, configura um ser humano irresponsável, sem capacidades de auto-protecção e de decisão; profundamente carente de afectos, de orientação e dependente de modelos de adulto para imitar. Simultaneamente, a criança é referida como alguém que surpreende os adultos pela sua imprevisibilidade e que, por isso, desperta sentimentos de ambiguidade e de incompreensão: “(...) se lhes deve incutir já, desde pequeninos, o sentido da responsabilidade, obrigá-los (...)” (Manuela:63-

64), “(...) eles quase obedecem porque são obrigados (...)” (Maria:17), “Muitas vezes se não somos nós a protegê-los, e somos, a protegê-los em tudo, em todos os passos do seu dia, a criança anda assim muito à deriva.” (Sofia:106).

Conceito de aluno

No conceito de aluno salienta-se, sobretudo, a dimensão humana do trabalho escolar, com referências à consideração de que o aluno é, antes de mais, a criança e as suas idiossincrasias: “Porque é minha preocupação conhecer bem a criança, portanto, ser atenta às suas reacções, à sua maneira de ser, aos seus problemas, às suas alegrias também.” (Sofia:103); “(...) eles traziam os problemas para a escola (...)” (Carla:28); “(...) tento ter em linha de conta que o mais importante na sala de aula não sou eu mas são os meninos que eu lá tenho, e que cada um é um.” (Eunice:50). Embora se identifique, em alguns discursos, um conceito tradicional de aluno, inferido pelas referências à sua dependência da autoridade e do controlo do professor, relativamente aos processos de ensino – aprendizagem, em particular, e de relação educativa em geral: “(...) a gente tem que acabar por exercer coacção (...) tem que se exercer coacção...” (Maria:16) e ainda por uma referência ao sucesso escolar como dependente apenas das capacidades intelectuais do aluno; na maioria dos casos, o aluno é referido como um sujeito activo, participativo e com algum poder de influência na definição das tarefas escolares: “Acho que eles (os alunos) também têm uma palavra a dizer em toda esta modificação.” (Helena:7); “(...) eles não têm problemas, levantam-se, vêm ter comigo e perguntam-me (...) vão ver os livros e vão procurar (...) eu gosto muito de os deixar.” (Manuela:98). Surgem, também, algumas observações que

nos permitem inferir uma ideia de aluno que não se limita ao espaço escolar, uma vez que o espaço familiar é referido como imbuído dos mesmos objectivos de escolarização, designadamente no que diz respeito à pressão que as famílias exercem sobre as crianças no sentido de desenvolver competências escolares precocemente ou de modo desajustado ao ritmo de aprendizagem das crianças: “(...) a criança vem para a escola porque tem que vir, é os próprios pais que dizem que tem que vir para a escola, tem que aprender, muitas vezes quando vêm para a escola, para a primeira classe, já vêm preocupados porque não sabem escrever, porque a mãe em casa manda-os escrever e eles não sabem, e vêm tristes (...) agora elas (as crianças) têm medo de não saber!” (Ana:38); o espaço familiar (incluindo o período de férias escolares) é, ainda, invadido pela obrigatoriedade de realização, por parte das crianças, de uma série de tarefas escolares.

Os alunos são caracterizados como «trabalhadores» em permanente actividade e a quem se exige esforço: “(...) e actividade pela sala toda, sempre com actividade constante, nunca ter os miúdos parados (...)” (Carolina:5); “(...) obrigava-os a trabalhar, eu gosto muito de pôr, de ter os miúdos a trabalhar (...)” (Manuela: 98); “(...) estamos à espera que o aluno dê mais, dê mais e então vamos reprová-lo à espera que o aluno dê mais.” (Noémia:9-11). Simultaneamente, surgem referências às dificuldades que os professores enfrentam para impor os ritmos de realização do trabalho escolar: “(...) é o eles fazerem barulho, que é incrível, e o eles fazerem o que querem e lhes apetece, é o eles demorarem a fazer uma ficha (...)” (Lurdes:19). Paradoxalmente, as referências, sobre os alunos, que revelam maior expressão nas entrevistas são aque-

las que salientam preocupações com uma escolarização agradável, lúdica e comunicativa; que consideram a ideia de aluno como uma criança carente de afectos e de atenção e para quem as relações educativas constituem relações de agrado e de ajuda que, em muitos casos, não são vivenciadas no contexto familiar.

Relação com os alunos

O modo como se explicita esta relação raramente se refere às relações de ensino - aprendizagem, salientando-se antes as dimensões:

- de afecto: “Portanto, mas para ela (a criança) lidar comigo, para ter abertura comigo ela precisa de sentir que eu gosto dela. Não é?” (Sofia:109), “Dentro da sala de aula sinto que consigo criar fortes elos afectivos com os alunos.” (Fernanda:4);
- de ajuda: “Lidamos de perto com as crianças, conhecemo-las e interessamo-nos muito pelos problemas delas: vida de casa, a família... às vezes até mais do que alguns pais. Algumas crianças têm mais apoio na escola, nos professores do que têm dos pais.” (Odete:6);
- de agrado: “(...) sinto-me bem na ligação com os miúdos.” (Lurdes:3), “Fundamentalmente é uma preocupação que eu tenho, é fazer com que os miúdos gostem de estar ali, se sintam bem ali.” (Odete:8).

As poucas alusões à relação pedagógica confluem com a convicção de que a sua eficácia se articula com o desenvolvimento das relações de afecto, de ajuda e de agrado: “(...) e às vezes digo às minhas colegas, acho que qualquer método é bom, desde que a pessoa tenha, quer dizer a criança sintia que nós temos amor (...) a criança tem que adquirir saber, mas primeiro acho que se não houver um apoio afectivo a criança não aprende (...)”

(Gabriela:18). A relação com os alunos é referida como uma relação mais maternal do que profissional e na qual se destacam a confiança, a proteção, a tolerância e o respeito pelas especificidades de cada criança e a intensidade de sentimentos que despoleta nas entrevistadas: “(...) envolvo-me muito, às vezes até demais.” (Júlia:12), “(...) é com eles que estou mais próxima do que com qualquer ser humano (...) e isso preocupa-me, a vida.” (Rute:21), “(...) que é formidável, acho que os miúdos nos ajudam a equilibrar-nos, porque nós sentimos que quando eles vêm para o nosso pé, seis aninhos, cinco aninhos, são de nós, não é nada, não é de ninguém...” (Gabriela:10).

Relação com os pais

A Relação com os pais não é aludida, de modo similar, pelas professoras; assim, nuns casos as professoras dão conta de uma relação conflituosa e problemática enquanto noutras, referem uma relação de diálogo e de colaboração entre os pais e a escola. As situações de conflito surgem associadas ao desinteresse, manifestado pelos pais, relativamente à actividade escolar dos alunos que, por vezes, se extrapola para a produção de inferências sobre um desinteresse mais geral, pelos filhos: “Negativa, muito negativa (a relação com os pais) (...). Não aparecem nem querem saber, e se for preciso o filho até reprova no fim do ano, eles nem sequer assinam a folha de informação, nem sequer sabem se os filhos passam ou não passam (...).” (Eunice:27 e 33). Também são referidas situações de conflito, pelas dificuldades na comunicação com os pais, relativamente às metodologias de ensino-aprendizagem, designadamente a sua contestação às inovações pedagógicas.

Métodos pedagógicos

Embora identificássemos referências aos métodos pedagógicos, em quase metade

das entrevistas analisadas, essas referências não são muito esclarecedoras do tipo de metodologias utilizadas e revelam, sobretudo, uma atitude educativa contextualizada em actividades escolares específicas. Assim, os discursos das professoras, sobre as suas práticas profissionais com os alunos, induzem-nos a ideia de que, embora as docentes planifiquem o seu trabalho, essa planificação é flexível e contempla a imprevisibilidade, ao dar prioridade aos interesses e problemas que as crianças manifestam no decurso dessa acção, relativamente ao cumprimento da planificação: “Tenho presente que este ano aconteceu-me várias vezes isso, aconteceu-me uma altura que foi com Timor, que a planificação que tinha pensado, e depois dei uma aula completamente diferente.” (Gabriela:62). Salientam-se ainda na análise, o recurso frequente às histórias das crianças, para desenvolver determinados conteúdos programáticos, e a preocupação com a dimensão lúdica e motivadora do trabalho escolar: “(...) saber pegar na história do miúdo e aproveitá-la para o que eu queria.” (Manuela:28), “O engendar uma história para motivar a aula; o improvisar uma canção de momento; essas coisas assim que às vezes surgem e outras vezes não surgem.” (Odete:30).

Obstáculos

Os obstáculos referidos situam-se no domínio dos saberes, dos meios e das condições de trabalho. As dificuldades na fixação, dos professores, a determinadas escolas e na comunicação profissional entre pares, surgem como os principais obstáculos à satisfação docente: “E tenho pena não poder ainda aprofundar mais, porque estou num ano, no ano seguinte posso já não estar.” (Lurdes:10), “(...) sinto uma certa frustração de grupo (...). Há muita dificuldade em encontrar um grupo coeso,

em que as pessoas tenham muita vontade de trabalhar, em atingir um fim comum..." (Maria:8). As professoras referem, também, a falta de estruturas de apoio, para a resolução dos problemas com que se deparam no quotidiano escolar, designadamente no domínio das dificuldades de aprendizagem e das deficientes condições sócio-económicas de muitos alunos. Quanto às dificuldades dos alunos em aprender, as professoras não só manifestam a sua incapacidade docente como consideram o saber disponível escasso e desadequado às situações concretas. As deficientes condições sócio-económicas dos alunos, são apontadas como a causa primeira do insucesso dessas crianças e, sobre isso, culpabiliza-se a falta de estruturas de apoio social às famílias e a inexistência de outros profissionais, nas escolas, para assumirem parte dessas funções.

4.2. Perspectiva de interpretação

Ao analisarmos as concepções das professoras entrevistadas sobre distintas dimensões da sua prática profissional, e não tendo a pretensão ingénua de considerar que nos revelam as condições reais da sua acção docente, não podemos deixar de salientar quer a sua complexidade quer a perplexidade que nos suscitam, pela incoerência intrínseca desses discursos.

O facto de encontrarmos poucas referências sobre os processos de ensino-aprendizagem e de as concepções sobre a relação educativa se inserirem no domínio das emoções e dos afectos, permite-nos perspectivar a vivência, por parte das professoras, de conflitos perturbadores sobre a dualidade de se ser criança e ser-se aluno, o que aliás converge com a constatação de que os seus discursos revelam uma abordagem mais maternalista do que profissional. A identificação da identidade maternal como a mais genuína

e relevante na vida das professoras associada ao discurso maternalista sobre a sua acção profissional, poderá significar que a escola constitui, para elas, uma extensão da instituição familiar e que, por isso e também devido ao fenómeno de feminização da profissão docente no 1º CEB, as pretensões institucionais originárias da escola pública, de ruptura entre os domínios público e privado possam estar a ser subvertidas.

Curiosamente, a ideia de aluno, que emerge da análise, não corresponde à entidade abstracta e homogénea que a escolarização pretendeu criar, antes nos revela um conceito difuso e pluridimensional; se por um lado se admite a idiossincrasia 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 identificámos 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 adequarem 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.

O sentido de crítica negativa que as professoras exprimem relativamente aos restantes docentes é revelador de possíveis perturbações nos processos de construção da identidade profissional docente, devido por um lado à rejeição da imagem pública e estereotipada do professor tradicional do 1º CEB e por outro lado à dificuldade em construir um discurso coerente, sobre a sua própria identidade.

De um modo geral, a profissão docente é vivida como um trabalho de profunda exigência ética, social e psicológica: as referências às capacidades que é necessário mobilizar, nas práticas educativas quotidianas, incidem na responsabilidade, consciencialização social, comunicação, dinamismo, actualização de conhecimentos profissionais, implicação psicológica, solidariedade, compreensão, atenção, carinho, paciência... Não se estranha, por isso, que à definição de um perfil humanamente tão exigente corresponda a explicitação de frustrações, de des controlo e desânimo.

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.

5. Infância, educação escolar e concepções das professoras: uma relação em crise?

Argumentámos, ao longo desta exposição, que a infância constitui uma categoria social que tem sido configurada, através de práticas sociais diversas, e até por vezes contraditórias, tratando-se essencialmente de um constructo sustentado por discursos científicos e políticos, vinculados à institucionalização da família, da escola e do direito e relativo a uma ideia singular de humanidade e de sociedade; a escolarização das crianças assumiu uma dimensão estruturante na formação desse constructo e contribuiu decisivamente para a construção de senso comum da ideia de infância. A escola não se limitou a instruir os mais novos mas foi o dispositivo social e epistemológico da subjectivação moderna. A feminização da profissão docente, por razões históricas e políticas, associou-se a esse processo e imprimiu-lhe especificações particulares.

As transformações sociais, políticas, económicas e científicas, das últimas décadas, perturbaram a matriz ideológica de sustentação da subjectivação moderna, dando origem a um estado de crise das instituições e, por isso também, dos processos de escolarização.

As concepções sobre a infância relacionam-se intrinsecamente com as concepções de adulto e de maturidade pessoal e social, não podendo estas ser transformadas sem esclarecermos as primeiras. Estamos convictas de que as práticas escolares, enquanto realidades situadas de uma configuração específica sobre a infância, resultante das concepções dos professores, das prescrições curriculares, das culturas instituídas e instituintes e das práticas sociais particulares das crianças, contribuem para esse esclarecimento.

A análise do discurso das professoras, sobre as práticas escolares, permitiu-nos compreender as suas concepções sobre a infância e inferir o seu desdobramento em dois seres distintos: as crianças e os alunos; permitiu-nos, ainda, compreender quer as perturbações de natureza emocional e moral dessa duplidade quer a incapacidade profissional para fazer cumprir os objectivos da escolarização de massas. Percebe-se, também, nos seus discursos, uma profunda discrepância entre a escola idealizada e a escola real, sendo esta referida como uma realidade complexa e insatisfatória.

Pensamos que a idealização sobre a infância e a sua relação com os princípios estruturantes da escolarização se situam num domínio mais simbólico do que real e que a sua distanciamento relativamente às subjectividades das crianças e das práticas sociais escolares tem constituído um factor de sofrimento para as professoras e para os alunos. Na realidade, nem o conceito de infância como dizendo respeito a um ser frágil, incapaz e imaturo se reflecte nas práticas sociais das crianças, que nos revelam capacidades de resistência, iniciativa, organização política e sentido de justiça, subversão, sedução e até contestação à autoridade, nem o conceito de aluno tem em conta essas capacidades. Não estranha, por isso, que à ausência de referências sobre processos de escolarização, desenvolvidos segundo a lógica curricular instituída corresponda a explicitação, por parte das professoras, sobre as dificuldades e constrangimentos no seu desenvolvimento; pois, apesar disso, insistem em práticas pedagógicas padronizadas e convergentes com uma ideia estereotipada de aluno.

As reformas curriculares, mais recentes, têm integrado as reflexões que tendem a complexificar e redimensionar o conceito

de aluno e das capacidades que lhe são reconhecidas. No entanto, o facto dessas reformas se implementarem segundo racionalidades lineares e teleológicas e numa lógica de exterioridade relativamente às práticas sociais com as crianças e para as crianças (referimo-nos designadamente aos materiais produzidos para a infância, aos manuais escolares, aos programas dos *media*, à publicidade, às práticas familiares, escolares, de saúde e do direito e às relações entre pares) e aos processos de desenvolvimento profissional dos professores, tem contribuído para o seu fraco impacto na instituição escolar.

O contexto sócio-educativo, no qual as crianças produzem e reproduzem formas de vida é, hoje, um contexto incerto, inseguro e justificado por racionalidades divergentes e conflituais: as pretensões de escolarização pública, os mandatos sociopolíticos, os interesses locais e contingentes, as demandas sócio-profissionais, a ocupação dos tempos livres dos mais jovens, o maternalismo, o autoritarismo, a introdução das novas tecnologias... Esta complexidade não tem sido objecto de reflexão institucional o que tem favorecido a subjugação da intersubjectividade, que caracteriza o mundo da vida, a uma hegemonização do sistema, através de acções estratégicas e instrumentais que não consideram os processos de intercompreensão humana.

Como refere 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 e as suas lógicas fundamentam-se nos princípios da acção comunicativa. Por isso, as relações entre a infância, a educação escolar e as concepções dos professores só poderão recompor-se segundo uma ética comunicativa que integre

processos de consciencialização crítica sobre o conhecimento e a ação escolares e sobre as formas de vida diversas que constituem os mundos das crianças.

Referências bibliográficas

- Araújo, Helena (1993). *The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1870-1933)*. Milton Keynes: Open University, vols I e II.
- Archard, D. (1993). *Children, Rights and Childhood*. Londres: Routledge.
- 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.
- Charbonnel, Nannine (1988). *Pour une Critique de la Raison Éducative*. Paris: Lang.
- Correia, J. Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Habermas, Jürgen (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- Jenks, Chris (2002). Constituindo a criança. *Educação Sociedade e Culturas*, 17, 185-216.
- Lopes, Maria Amélia (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação, a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME-IIE.
- Magalhães, Justino (1997). Um contributo para a história da educação da infância em Portugal. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (coords.), *As Crianças. Contextos e Identidades (115-145)*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Nóvoa, António (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor (13-34)*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Queiroz, Jean-Manuel (1995). *L'École et ses Sociologies*. Paris: Nathan.
- Zavalloni, M.; Louis-Guérin, C. (1984). *Identité Sociale et Conscience - introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

