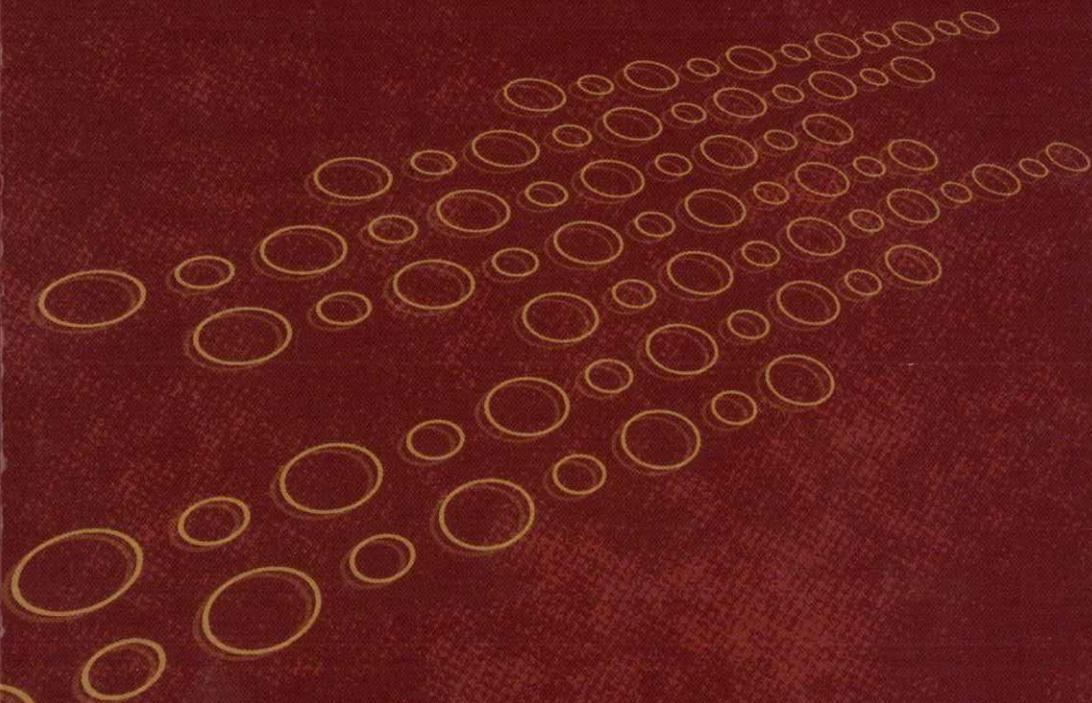


AMÉLIA LOPES [ORG.]

De uma
**escola
a outra**

Temas para pensar a formação inicial de professores



CIIE



Edições
Afrontamento

CAPÍTULO 10

Infância e profissionalização dos professores: história de uma relação conturbada

Fátima Pereira

A história da profissionalização docente na Europa associa-se, indelevelmente, de um modo mais lato, à construção dos Estados modernos e, de um modo mais específico, à construção da escola de massas¹ que a consolidou. Tal facto permite-nos considerar que a profissionalização dos professores se relaciona quer com a emergência da «ideia de infância» (Queiroz, 1995), quer com os processos psicossociais e científicos da sua constituição, uma vez que a escolarização de massas se objectivou como o lugar institucional de sustentação da modernidade e a especificação da ideia de infância emergiu no contexto sócio-histórico de construção das sociedades modernas.

O conceito social de infância representa 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, designadamente nos contextos institucionais de formação inicial de professores.

A infância constitui uma categoria social que tem sido configurada através de práticas sociais diversas, e por vezes contraditórias, que se relacionam de um modo complexo com um constructo sustentado por discursos científicos, sociais e políticos, vinculados à institucionalização da escola, da família e do direito (por sua vez associadas à emergência e desenvolvimento do mercado económico capitalista) 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, em Portugal, por razões históricas e políticas, associou-se a esse processo e imprimiu-lhe especificações particulares.

É sobre as relações da institucionalização da profissionalização das/os professoras/es «primárias/os» com a institucionalização da infância que desenvolveremos a nossa argumentação.

1. Segundo Araújo (1994), a escola de massas designa a escola pública, laica, universal, obrigatória e gratuita.

1. MODERNIDADE, INFÂNCIA E SUBJECTIVAÇÃO

Nas sociedades medievais, a vida das crianças não constituía um objecto social específico e diferenciado da vida dos adultos; a sua educação realizava-se pela aprendizagem junto dos mais velhos e incidia no serviço doméstico e nos ofícios, quase sempre em contextos familiares diferentes dos da sua origem (Ariès, 1978). Este distanciamento e a não consideração da necessidade de prestação de atenção e de cuidados especiais aos mais pequenos contribuía para o sentimento e a ideia de indiferenciação deste grupo etário relativamente aos restantes. Podemos considerar, por isso, que nas sociedades tradicionais não existia o conceito actual de infância enquanto uma fase particular na vida das pessoas, requerendo atenções e cuidados especiais. Nas sociedades modernas, a escola passou a ser a forma normal de iniciação social, da passagem da infância à idade adulta. Este facto influenciou duplamente a construção do conceito de idade da infância como hoje o entendemos:

- retirou as crianças do mundo dos adultos, contribuindo para consolidar o sentimento de que aquela fase etária constituía um momento específico na vida dos indivíduos e por isso requeria, também, uma atenção e cuidado diferentes dos que se prestavam aos adultos;
- alterou os lugares e os modos de socialização das crianças; o seu dia-a-dia passou a repartir-se entre a escola e a família; as crianças já não eram afastadas de casa permanentemente, mas sim temporariamente, o que aprofundou o clima sentimental da família, centrando-o na criança (*ibid.*).

A criança passou então a ser encarada como um ser frágil, necessitado de protecção, e um valor no seio da família. Esta nova atitude foi acompanhada pelo desenvolvimento específico de vestuário, brinquedos, livros infantis e jogos que objectivaram a separação gradual entre a infância e a idade adulta. A «invenção» desta nova idade surgiu a partir do século XVI, nas classes sociais superiores, onde a infância se individualizou e especificou (Queiroz, 1995); no entanto, o sentimento de infância intensificou-se e generalizou-se nos dois séculos seguintes, permitindo a sua institucionalização, isto é, a constituição de um conjunto de factos sociais organizados, transmitidos de geração em geração e impostos aos indivíduos. Enquanto instituição, a infância constituiu-se como um sistema de referências de cariz cognitivo e moral constrangedor dos pensamentos e condicionador da acção dos indivíduos relativamente às suas relações com as crianças.

A emergência do paradigma social da modernidade deu origem a uma reestruturação profunda na organização social e na vida em comunidade. Se até aí as relações sociais eram reguladas sobretudo por mitos e crenças religiosas e se definiam na acção concreta (sendo as normas imanentes às práticas), nas sociedades modernas a regulação passou a realizar-se pelas regras impostas pelo mercado económico, pelas relações em comunidade e pelas leis do Estado (*ibid.*). Os códigos que definiam a norma foram integrados nas instituições (controladas pelo Estado) de modo burocrático e racional e independentemente das pessoas. Pretendia-se normalizar o comportamento social através de regras abstractas e que não resultavam das práticas dos indivíduos. Para desenvolver um tal modelo de sociedade, foi necessário introduzir novas formas de socialização e aprendizagem, das quais se salientou a «forma escolar». A

«forma escolar», que surgiu no séc. XVII nas cidades europeias (pois foi aí que se desenvolveram as classes burguesas e com elas os ideais da modernidade), designa um processo de ensino-aprendizagem realizado através da relação pedagógica entre um professor e um grupo de alunos de idade idêntica e num tempo e espaço definidos para esse efeito (Vincent, 1980, *in ibid.*). Os modelos de ensino, existentes até então, não correspondem à «forma escolar» que é, ainda hoje, a forma mais utilizada nos sistemas de ensino das sociedades ocidentais. A aprendizagem deixou de se fazer por imitação e nas tarefas e passou a ser mediada pela escrita que proporcionava um meio abstracto de acesso aos saberes e de integração cultural. Pretendia-se formar indivíduos capazes de acederem aos conhecimentos potenciadores do progresso social e económico e de interiorizarem as normas da regulação social moderna; a escrita como forma hegemónica de reprodução cultural e a relação pedagógica como forma legitimadora da disciplina escolar foram os dispositivos criados para esse efeito.

A socialização e aprendizagem escolares introduziram um novo modo de subjectivação. Pretendia-se formar o indivíduo civilizado e pessoal-democrático (*ibid.*). O indivíduo civilizado caracteriza-se pela invisibilização do corpo orgânico (colocar à distância as manifestações corporais) e pela capacidade de autodomínio na expressão dos afectos. A relação pedagógica, implícita na «forma escolar», estrutura-se pela submissão à regra impessoal e pela aprendizagem da disciplina, as quais 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. O indivíduo pessoal-democrático é duplo. Por um lado, é razoável, pertencendo à comunidade abstracta de uma sociedade democrática de iguais e cumpridor das normas sociais que são análogas para todos – o cidadão; por outro lado, é-lhe reconhecida a individualidade que o diferencia de todos os outros – é único.

A «forma escolar» põe em acção os meios que contribuem para a formação desta duplicidade. Retira a criança do espaço e do tempo da vida social desligando-a do mundo adulto, obviando à formação de uma identidade étnica e à construção de «personagens» e promovendo antes a existência de uma identidade comum a todos os cidadãos independentemente da origem, da classe social ou da etnia – a identidade do homem moderno. Por outro lado, a forma escolar pretende formar indivíduos capazes de rentabilizarem as aprendizagens abstractas de modo pessoal e criativo a favor do desenvolvimento da ciência e da técnica, essencial para a consolidação das sociedades modernas.

A modernidade alicerçou-se na concepção e aplicação de um «programa institucional», isto é, um dispositivo racional baseado numa construção teórica reguladora da vida social que «desenha» um determinado modo de socialização, um tipo de relação com o outro (Dubet, 2002). Esse programa integra-se numa concepção geral sobre a socialização e revela características suficientemente estáveis para possibilitar a construção de ideais-tipo, independentemente das condições particulares de desenvolvimento das instituições. Tendo isso em conta, podemos considerar a forma escolar como um programa institucional que se articulou intensa e intrinsecamente quer com a construção social da infância, quer com a formação dos profissionais mandatados para o operacionalizar. A forma escolar e a institucionalização da infância contribuíram para a configuração das possibilidades do tempo e do lugar sociais das crianças, condicionando, por isso, os modos de relação social nos quais estas se integravam.

No entanto, salientamos o facto de que o conceito de infância, enquanto «objecto socialmente construído», integra propriedades sociais e antropológicas com matrizes específicas das sociedades onde se desenvolve (Ferreira, 2000: 23); a infância refere-se a um estatuto social com fronteiras instáveis, ao longo do tempo e em diferentes sociedades, que se instalam na estrutura social, manifestando-se e contribuindo para determinados padrões de conduta; vincula-se, por isso, a um contexto cultural específico (Jenks, 2002) e a sua análise não pode deixar de considerar a especificidade das culturas da infância.

2. SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS

Em Portugal, a institucionalização escolar teve origem numa hegemonização interven-tiva por parte do Estado que permite compreender o desvio da utilização do saber ao serviço da emancipação para uma utilização do saber ao serviço da regulação, que assim se instrumentaliza face à imposição da nova ordem político-social e económica; a instrução pública passou a enfatizar o saber conformador, negligenciando o saber transformador (Lopes, 2001a). A formação inicial dos professores assumiu um papel decisivo nessa intenção de essência socioepistemológica e na intencionalidade nacional de unidade, moralização e progresso.

O processo de profissionalização da actividade docente emergiu num contexto de expansão do liberalismo e de acordo com uma transformação da estrutura social, no sentido da divisão das tarefas sociais e da segmentação e especialização dos saberes que lhes estão associados (Nóvoa, 1987). O modelo ideal de profissão, legitimado pelas teorias funcionalistas da sociologia, resultou num protótipo de profissão liberal, ao qual se associam o saber científico-académico e o ideal de serviço (*ibid.*). A hierarquia profissional e social estabeleceu-se, então, com base num tipo-ideal de saber cognitivo-instrumental. Compreensivelmente, a profissionalização dos professores foi marcada por algum distanciamento e ambiguidade face ao ideal-tipo de profissão liberal, que se desenvolveu nos Estados modernos. Ser professor foi considerado muitas vezes uma semiprofissão, realizada entre o ideal de funcionalismo público, tutelado pelo Estado, e a autonomia teórico-prática dos profissionais liberais. A história da profissionalização docente revela-nos um caminho controverso e feito de aproximações e de desvios a um ou a outro dos ideais da profissionalidade, mas no qual os professores sempre procuraram beneficiar de ambos os estatutos (Nóvoa, 1995).

A partir do final do século XVIII, a profissionalização dos professores foi marcada pela obrigatoriedade de emissão pelo Estado de uma licença que conferia a autorização para se ensinar (*ibid.*). Esta licença era atribuída com base na prestação de um exame que avaliava o domínio de um conjunto de competências, consideradas essenciais para a prática docente. O aval do Estado, fundamentado num corpo de conhecimentos previamente definido, permitiu o delinear de uma carreira docente hegemonizada pelo seu poder decisório. Podemos dizer que se estabeleceu um compromisso tácito no qual o Estado apoiava o desenvolvimento da profissão docente e os professores asseguravam a consolidação desse mesmo Estado. Daí corroboramos a opinião de Nóvoa de que «Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às

finalidades sociais de que são portadores» (*ibid.*: 17); os professores legitimam a acção profissional através da sua agência cultural e política.

No século XIX, criaram-se as primeiras instituições de formação de professores, as escolas normais. A designação destas instituições é indiciadora da sua intenção padronizadora e unificadora de práticas escolares dispersas e diversas, permitindo assim um maior controlo e regulação sociais. O desenvolvimento da vocação das escolas normais ao longo do século XIX introduziu uma alteração sociológica profunda no corpo docente e nas suas práticas. Ela substituiu, ainda que inicialmente apenas no domínio simbólico, o «velho» mestre-escola pelo «novo» professor de instrução primária» (*ibid.*: 18).

Baseando-nos nos dados disponibilizados pelo inquérito-inspecção de 1875 (Nóvoa, 1987: 371-404) para caracterizar o saber profissional e o currículo dominantes na época, concluímos que os professores: possuíam uma baixa qualificação, o que motivou o Estado a investir na sua formação pública; exerciam de forma deficitária a autonomia na definição dos conteúdos do seu trabalho², o que induz um baixo grau de profissionalização; recorriam a métodos mais de natureza abstracta do que implicada nas práticas concretas (fenómeno convergente com as características do saber a ensinar); revelavam uma clara tendência para a moralização das crianças, baseada na disciplina rígida e punitiva.

O tipo-ideal do professor de instrução primária, na segunda metade do século XIX, integra quatro dimensões: «origens sociais modestas, vocação, funcionário público e sacerdócio» (*ibid.*: 367). Estas dimensões indiciam uma intervenção socioeducativa heterodeterminada por relação a objectivos nacionais e de carácter religioso, o que revela que os desígnios simbólicos de constituição do Estado moderno, em Portugal, se implementaram sob processos de coexistência com valores sociais tradicionais. O modesto professor primário apenas poderia aspirar a realizar um trabalho que, pela sua natureza moral e religiosa, lhe permitiria granjear respeito nas populações e alguma ascendência normalizadora sobre as famílias, sobretudo no que diz respeito às práticas sociais de educação doméstica das crianças. Reconhecia-se ao professor legitimidade ética na apreciação e orientação dos comportamentos cívicos e morais, não só das crianças, mas também das suas famílias.

Reforçando o acima exposto, interessa salientar que o exercício da profissão docente, num contexto de institucionalização da educação escolar, relacionou-se com o reconhecimento de um saber específico não redutível aos saberes disciplinares: o saber pedagógico (Matos, 1999). A natureza interaccional do saber pedagógico face às práticas escolares e a dimensão multirreferencial que o caracteriza dificultaram a sua legitimação científica, por referência a uma epistemologia normativa e de cariz cognitivo-instrumental. Assim, a legitimação do saber pedagógico, considerado um pré-requisito da qualificação profissional dos professores, ocorreu não por referência aos saberes científico-académicos, mas por relação a um ideal de serviço: a «defesa da vida moral e intelectual da criança, como da vida da nação» (*ibid.*: 127), sendo o cuidado com a vida da criança pensado em função da vida moral da nação.

A criação das escolas normais foi acompanhada de uma intenção explícita de permitir o desenvolvimento de competências para a instituição do ensino mútuo ao qual, e de acordo com os dados do inquérito-inspecção já referido, os professores ofereciam fortes resistências.

2. Apesar de institucionalmente podermos usufruir dessa autonomia.

A institucionalização deste modo de ensino pressupunha não só um paradigma de socialização pela ordem, como permitia também a inculcação de uma ideologia fundamental à consolidação das sociedades modernas. Cândido Xavier (1818, *cit. por* Barroso, 1995: 83-84) caracteriza da seguinte forma o ensino mútuo:

1.º – Um encadeamento sucessivo de poderes e procedências desde o mestre até ao discípulo menos adiantado, *o que habitua todos a uma suave subordinação, acostumando-os cedo a reconhecer e respeitar aquela sucessão e série de poderes* sem os quais nenhuma sociedade pode existir; 2.º – Uma rigorosa economia que *familiariza a infância com a prática de um princípio* tão essencial à vida pública e particular do homem; 3.º – Uma divisão exacta do tempo; cada hora, cada minuto tem um objecto a que deve ser consagrado. *Este princípio dá insensivelmente aos meninos o hábito da exactidão*, que é de tanto proveito ao homem e que ele tão dificilmente adquire mais tarde; 4.º – Uma ordem e uniformidade em tudo bem entendida, que não admite em coisa alguma essencial o arbitrário, e que *inspira na infância o gosto e as disposições para o desempenho dos seus deveres* e para aquela regularidade de vida que constitui o homem honrado e o cidadão útil; 5.º – Em vez de penas corporais e arbitrárias, um sistema de aplicação exacta de penas morais e de recompensas, que *habitua os discípulos às ideias do justo, inspira-lhes a suavidade dos costumes e faz-lhes sentir desde muito cedo os estímulos do amor-próprio, e da emulação*, únicos móveis dignos das acções do homem. [itálico nosso].

A caracterização do ensino mútuo parece-nos esclarecer, de um modo até perturbador pela sua evidência, as intenções modelizadoras da educação escolar no que diz respeito às relações sociais, à natureza humana e à essência de se ser criança, enquanto passagem de acesso a essa mesma natureza. A relação com uma visão economicista das dinâmicas escolares e com uma divisão do trabalho, que se tornou necessária em resultado da industrialização, parece-nos estar bem patente nas justificações apresentadas para o ensino mútuo. Os seus contornos não são, no entanto, muito claros e, ao contrário do que tem sido defendido em diferentes análises sócio-históricas, Barroso considera que foi a organização escolar, segundo o modo mútuo, que influenciou a divisão do trabalho industrial (*ibid.*). A formação dos professores surge, assim, articulada a uma forte instrumentalização da educação escolar que se queria cada vez mais abrangente e uniformizadora.

O início do século XX foi considerado por Nóvoa (1995: 19) «A época de glória do modelo escolar [...] e o período de ouro da profissão docente», que se traduziu num investimento (mais retórico que real) na expansão da escola de massas e na formação dos professores. Este processo sustentou-se não só numa progressiva capacidade organizativa dos professores enquanto grupo profissional, que permitiu constituir práticas associativas que reivindicavam maior controlo sobre a profissão, mas também no desenvolvimento das ciências sociais e humanas e na transformação político-ideológica que então ocorreu.

Matos salienta a instabilidade a que, em finais do século XIX, a imagem sacralizada do professor foi sujeita; referimo-nos à imagem de «mediador social que transforma o profano em sagrado, sendo o sagrado a instrução que redime e o profano a ignorância que oprime» (1999: 133). As lutas políticas e ideológicas de contestação à monarquia e aos poderes instalados, a contestação social pelas crescentes dificuldades económicas e o descrédito sobre a capacidade

do Estado em implementar a escola de massas transformaram o início do século XX numa época fecunda em movimentos socioprofissionais e pedagógicos. Reivindicando o domínio exclusivo de um corpo de conhecimentos e de técnicas balizado por um conjunto de normas e de valores, as associações de professores corporizaram uma unidade intrínseca (até então existia apenas uma unidade extrínseca imposta pelo Estado) que, segundo Nóvoa (1995), permitiu consolidar a profissionalização dos professores. A esse propósito, Lopes (2001a: 253) refere que o associativismo dos professores emergiu, ainda no século XIX, através das escolas normais onde, pela partilha das estratégias de formação, se criavam os fundamentos de um sentido profissional comum. A intenção de continuar a exercer influência nos jovens professores levou alguns responsáveis das escolas normais a organizar as «Conferências Pedagógicas» e os «Congressos dos Professores de Instrução Primária». Estes encontros permitiam a partilha de experiências e a divulgação de teorias e de métodos de ensino; proporcionavam ainda o desenvolvimento da solidariedade e a construção da ideia de classe profissional.

Apesar disso, a história da profissionalização docente revelou-se um processo repleto de tensões e de contradições; de tensões pelas diferentes forças e interesses que se articulam com o campo educativo, e de contradições no interior do grupo profissional (Nóvoa, 1995). Destacamos neste processo, pela pertinência para a compreensão sobre a construção social da infância, as tensões relativas à cientificação do campo educativo e a feminização da profissão que viria a consagrar o ensino em Portugal como um trabalho de mulheres.

3. PROFISSIONALIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS, CIENTIFICAÇÃO DO CAMPO EDUCATIVO E CONSTITUIÇÃO DO «ALUNO»

A cientificação do campo educativo foi marcada por ambiguidades e dicotomizações (*cf.* Correia, 1998) que se reflectiram, também, na formação dos professores. A psicologia e a sociologia, que, como sabemos, constituíram áreas disciplinares em busca de legitimação científica no início do século XX, contribuíram, ainda que com relações de natureza distinta, para o pensamento e a prescrição modelizadores das práticas escolares e condicionaram a construção do estatuto sócio-educativo do aluno e, consequentemente, os quotidianos escolares das crianças.

A análise dos currículos das escolas normais, na viragem do século XIX para o século XX, é elucidativa das peripécias que rodearam a cientificação dos saberes em educação por relação com as áreas disciplinares. O plano de estudos dos primeiros cursos de formação do professor de instrução primária obedecia a um princípio unificador por referência à pedagogia que assegurava a coerência entre as diversas disciplinas que se caracterizavam pela sua essência instrumental, face à formação dos professores:

O plano de estudos incluía: leitura, gramática, aritmética, geografia, história, caligrafia, moral, desenho, agricultura, economia rural, contabilidade, francês, música e ginástica. A ligação entre estas disciplinas era assegurada pela pedagogia cujo programa versava: organização da escola, metodologia geral, metodologia especial, pedagogia, psicologia, educação moral, história da pedagogia (antes e depois de Pestalozzi) e história da instrução nacional (Lopes, 2001a: 252-253).

A nuclearidade e a especificidade dos saberes pedagógicos, e por isso dos saberes relativos às práticas dos professores, são bem evidentes neste plano de estudos, o que, como já referimos, contribuiu decisivamente para a legitimação da profissionalidade docente. Esta realidade viria a sofrer profundas transformações, «pela mão» da própria pedagogia.

Ao reivindicar um estatuto de cientificidade, a pedagogia procurou fundamentar-se, num registo de ciência aplicada, nos saberes e nos métodos da psicologia. As influências do Movimento da Educação Nova (MEN) foram decisivas neste processo. Recordemos que o início do século XX foi marcado, em Portugal, por um acentuado associativismo docente que, entre outras consequências, permitiu a divulgação dos movimentos pedagógicos que se desenvolviam na Europa, designadamente do MEN.

Tendo por referência o discurso pedagógico de Dewey, o MEN possibilitou um outro olhar sobre as crianças e a sua relação com a sociedade. A pedagogia activa, que então se preconizava, centrava na criança e no seu desenvolvimento (entendido como um processo natural) toda a acção educativa que, por isso, deveria ter em conta:

a afirmação do primado da acção sobre o pensamento, o respeito pelas fases de desenvolvimento da criança, o primado da autodescoberta relativamente ao ensino, a solidariedade empática em detrimento da distanciação e da disciplina, a adesão à tarefa relativamente à inculcação de uma ideologia do esforço (Correia, 1998: 40).

Estas perspectivas representam um desvio essencial de um projecto de escolarização pela socialização normativa para um projecto de escolarização de natureza biológica e psicologista; a escolarização normativa fundamenta-se no primado da disciplina que, para Durkheim, se caracteriza por um triplo sentido: epistémico (a lógica didáctica de ensinar e aprender saberes com uma organização específica), metodológico (a formação do espírito segundo um modelo de humanidade) e sociocultural (a adaptação do indivíduo à sociedade) (Fabre, 1994, *in* Matos, 1999); Hameline (1986) refere que a metáfora hortícola, partilhada por esses novos discursos pedagógicos, se baseava na crença científica sobre o processo natural de desenvolvimento da criança, que por isso dependeria dos recursos que ela própria integra biologicamente, e na imagem psicologista que coloca a criança no topo da hierarquia das subjectividades educativas (*in* Correia, 1998).

No entanto, os novos discursos educativos não contribuíram para a consideração das especificidades do mundo da infância na organização pedagógica da educação escolar, pois constituíram um ideal-tipo de criança (o aluno) assente na universalidade das leis do desenvolvimento biológico e psicológico e na naturalização das diferenças que se incompatibilizou com a diversidade humana que caracteriza as crianças. Essa incompatibilidade revelou-se cada vez mais perturbadora, em resultado da expansão da escola de massas que fez convergir para o contexto escolar uma profunda multiplicidade sociocultural e humana.

O impacto dos novos discursos pedagógicos na formação de professores manifestou-se, sobretudo, pela crescente hegemonização dos saberes da psicologia face aos saberes pedagógicos. Como refere Correia (*ibid.*), Claparède e Montessori, pedagogos de referência na formação inicial de professores em todo o século XX, contribuíram para divulgar uma concepção médico-psicológica da educação. O autor salienta, no entanto, que os projectos epistemológi-

cos destes pedagogos eram profundamente divergentes. Para Claparède, à semelhança do posicionamento de Binet, o educador permite o acesso à informação e apenas o cientista tem legitimidade para a interpretar; situando-se num registo epistemológico segundo uma lógica de observação, estas perspectivas contribuíram para a subordinação do professor ao especialista (ao psicólogo), o que convergiu com a sua desprofissionalização. Em Montessori, encontramos perspectivas epistemológicas anunciadoras de uma atitude de escuta, na qual se reconhece ao professor não só o acesso privilegiado ao saber educativo, mas também a sua legitimidade para, fundamentando-se nesse saber, transformar as condições da sua acção profissional (*ibid.*). Apesar disso, as perspectivas de subordinação do saber pedagógico à legitimidade dos saberes científicos da psicologia parece ter prevalecido na formação de professores.

A análise, embora parcelar, dos Decretos-lei de 21-05-1911 e de 16-10-1930, que definiram os planos de estudos das escolas normais nas épocas respectivas (Quadros 1 e 2), dá-nos conta de que a psicologia era a única ciência da educação que integrava a formação inicial de professores. Decorreram largas décadas para que a sociologia constasse dos planos de estudos das escolas normais.

QUADRO 1 – PLANO DE ESTUDOS DAS ESCOLAS NORMAIS SUPERIORES
(COMPONENTE PEDAGÓGICA, SEGUNDO O DECRETO-LEI DE 21-05-1911)

1.º ano (preparação pedagógica)	2.º ano (iniciação à prática pedagógica)
Pedagogia; História da Pedagogia; Psicologia Infantil; Teoria das Ciências; Metodologia Geral das Ciências Matemáticas e das Ciências da Natureza; Higiene Geral e especialmente Higiene Escolar; Moral, Instrução Cívica Superior.	Metodologia Especial; Prática Pedagógica.

QUADRO 2 – PLANO DO ESTÁGIO COM FREQUÊNCIA DE SECÇÕES DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
(SEGUNDO O DECRETO-LEI DE 16-10-1930)

	1.º ano	2.º ano
	Cultura Pedagógica	Iniciação à Docência
	Pedagogia e Didáctica; História da Educação, Organização e Administração Escolares; Psicologia Geral; Psicologia Escolar e Medidas Mentais; Higiene Escolar.	Assistência e Lições-modelos; Iniciação à Leccionação.
		Docência

A subordinação da cientificidade em educação às metodologias das ciências experimentais foi responsável por uma desvalorização «sem precedentes» dos saberes educativos dos professores; estabeleceu-se uma hierarquização epistemológica e cognitiva dos diferentes enfoques disciplinares sobre a educação, por referência a uma suposta adequação à veracidade científica fundamentada no método experimental (Correia, 1998).

Baseando-nos em Matos (1999: 169), procurámos compreender o lugar da sociologia no processo de cientificação do campo educativo e as suas relações com a formação dos professores. Embora reconheça que o objecto específico da sociologia não era constituído pela educação ou pelo sistema escolar, e por isso não se pretendia produzir soluções possíveis de instrumentalização no contexto escolar, o autor refere que a sociologia, ao considerar a sobre-determinação das relações sociais pelo sistema macrossocial, se constituiu «numa verdadeira matriz de referência para legitimar intervenções técnicas, com legitimidade científica». O mundo subjectivo foi, assim, remetido para a condição de epifenómeno que contrariava a formação de uma humanidade comum e que legitimava o recurso a entidades e a dispositivos sociais de controlo e de normalidade integradora. As práticas dos professores, quando não eram referenciadas a uma prática padrão, tornavam-se também epifenómenos, desvios a necessitarem de correcção.

A formação inicial de professores foi a instância social privilegiada para a divulgação dos padrões normativos da acção profissional docente, legitimados pela psicologia no domínio da intervenção instrumentada e pela sociologia no domínio da sua intencionalidade social mais lata e universal. Na medida em que competia ao Estado definir e zelar pelo bem comum, fundamentado numa ideia unitária de humanidade e de sociedade, e que a escola constituía a instituição depositária desse mandato e simultaneamente o garante da sua legitimidade política e moral, a imprescindibilidade científica da psicologia e da sociologia na estruturação das ciências da educação tornou-se uma evidência político-científica (Matos, 1999).

4. A PROPÓSITO DA IDEOLOGIA DO MATERNALISMO

O impacto da ideologia do maternalismo no desenvolvimento da escolarização apresenta-se com contornos instáveis e relacionados com a diversidade sociopolítica que caracteriza o século XX (Araújo, 1993). Apesar da feminização da profissão docente, em Portugal, se ter constituído como um processo sistemático e autónomo (no sentido em que contrariou as tentativas da sua regressão), a ideologia do maternalismo nem sempre se integrou na justificação pública da escolarização. No período da I República onde, como é sabido, a escola pública se elegeu como o símbolo do desenvolvimento e do progresso social, entendia-se que a função docente, pelas elevadas responsabilidades nos domínios sociocultural e económico, só poderia ser assumida por homens. As professoras foram, então, impedidas de ocupar cargos directivos e de leccionar os níveis de ensino mais elevados. Parece que a ideologia do maternalismo, apesar de ausente da justificação pública, foi remetida implicitamente para o domínio da escolarização dos mais pequenos, objectivando-se para as crianças mais velhas as intenções mais elevadas da instrução pública.

A constituição do Estado Novo representa uma ruptura com as concepções da política educativa da I República, sem no entanto recuperar a ideologia do maternalismo que esteve na origem da feminização da profissão docente. Atribuindo à escolarização uma dimensão essencialmente doutrinária, por oposição à dimensão instrutiva da escola pública, o Estado Novo transformou os professores em «agentes ideológicos do Estado», determinando a sua acção escolar por relação aos valores religiosos e morais que sustentavam o governo autoritário. Representando

tando um enorme retrocesso na modernização do país, este período constituiu também, de acordo com Nóvoa (1995), um dos maiores obstáculos à profissionalização dos professores, assumindo contornos de uma profunda desprofissionalização. Esse processo ancorou-se numa desqualificação académica dos professores, através da diminuição do número de anos de formação inicial e do recrutamento de regentes escolares (pessoas sem formação profissional que apenas dominavam as competências escolares básicas) para desempenhar funções docentes.

Apesar da associação implícita da imagem maternal à afectividade e protecção, a transformação do ensino primário num trabalho de mulheres, sustentada (implícita ou explicitamente) na ideologia do maternalismo, não reflectiu essas características nas práticas escolares que, contrariamente, se cristalizaram em torno do autoritarismo, do distanciamento e da discricionariedade.

A revolução de Abril de 1974 implicou profundas mudanças na formação inicial dos professores do actual 1.º CEB, sem alterar substancialmente a situação de feminização da profissão docente neste ciclo de ensino.

Em estudos realizados recentemente (Pereira & Lopes, 2005; Pereira & Lopes, no prelo) – focalizados nas concepções das professoras sobre as crianças e as relações que com elas desenvolvem, em contexto escolar – a dimensão do maternalismo foi decisiva para se compreenderem, não só as suas percepções e teorias implícitas sobre a infância, como também as ambiguidades e sentimentos contraditórios que exprimem sobre os alunos. Os resultados desses estudos indicam-nos uma profunda transformação no conceito de aluno, revelando-nos que, para as professoras entrevistadas, 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. No entanto, estes discursos revelam-nos também uma concepção de aluno ideal irreal e impossível; 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. Embora de modo ressemantizado, os discursos das professoras sobre o aluno ideal remetem-nos para as proposições relativas à subjectivação, integradas na origem da «forma escolar». Esta contradição latente – concepção de aluno ideal e expressão de aluno real – parece-nos estar ancorada quer nos discursos educativos que se exprimem na formação inicial, quer nas especificidades implicadas no facto de a acção docente no 1.º CEB constituir, essencialmente, um trabalho de mulheres.

EPÍLOGO

Os dispositivos de regulação e de estabilização da identidade institucional escolar têm sofrido profundas rupturas e a sua reinvenção configura-se como algo de difícil realização. Este fenómeno, não sendo recente (tem emergido e tem-se complexificado no processo de massificação e alargamento da escolaridade obrigatória), tem originado, ao longo das últimas décadas, a produção de medidas legislativas em diferentes domínios do campo educativo, no

sentido de possibilitar a adaptação institucional às mudanças sociais, tecnológicas e económicas; essas medidas têm estabelecido articulações com a formação inicial de professores cujos sentidos éticos e sociais importa esclarecer. A análise das conturbações que têm afectado a escola e a profissionalidade docente permite-nos questionar o papel da formação inicial dos professores na criação de alternativas a profissionalidades reveladas «inadequadas» e «em crise» pelo confronto quotidiano com a complexidade, o conflito, a frustração e o sofrimento (cf. Correia & Matos, 2001; Lopes, 2001a). As lógicas de acção escolar contraditórias que se manifestam e tentam impor no campo da educação e a ambiguidade que originam sobre as concepções de aluno e de criança são parte de um «terreno» instável no qual os professores têm dificuldade em se movimentar, em encontrar as referências éticas e cognitivas para a sua acção profissional e em construir identidades críticas e emancipadoras.

Também o debate social e epistemológico que opõe a modernidade à pós-modernidade se tem revelado pouco fecundo na criação de alternativas de formação social e humana que contribuam para a formação de pessoas mais felizes e de sociedades mais justas. 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 edificação 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.

Sabemos que em todas as narrativas das professoras do actual 1.º CEB sobre as suas práticas e justificações profissionais, as referências às crianças são incontornáveis (Kherroubi & Grospiron, 1991; Lopes, 2001a; Pereira, 2001; Lopes & Pereira, 2004); no entanto, elas desocultam profundas ambiguidades e perturbadoras tensões: as professoras justificam a sua acção pelos benefícios que acreditam despoletar na vida das crianças e salientam a relação afectiva que com elas desenvolvem como a dimensão de maior satisfação profissional, mas é também no domínio da relação pedagógica e dos quotidianos vividos com as crianças que emergem as situações de maior *stress* e angústia profissionais.

Se, como refere Perrenoud (1993), a profissionalização está relacionada com a capacitação para a definição de estratégias baseadas em objectivos e numa ética – e substancialmente deverá desenvolver capacidades de orientação face a objectivos diversos e de resolução de problemas complexos e interdimensionais –, a profissionalização dos professores não pode deixar de integrar saberes que possibilitem reflectir sobre o impacto da escolarização na construção social da infância e, conseqüentemente, nas formas de vida das crianças que lhe estão associadas.