

# O lugar social da infância e a profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores

---

**Fátima Pereira**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

---

**Palavras-chave:** Infância; educação escolar; profissionalidade docente; formação inicial; institucionalização.

Pretende-se apresentar alguns dos resultados de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação intitulada “Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores”, que procurou conhecer e compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal desde Abril de 1974.

O estudo configurou uma problematização multirreferencial focalizada na gestão discursiva da crise da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar em tempos de modernidade tardia. A comunicação incidirá na apresentação de narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente que se identificaram nos discursos analisados, realçando-se as articulações que estas estabelecem entre si e o mapeamento social das narrativas da infância realizado no âmbito do estudo.

As narrativas sobre a infância em formação inicial de professores revelam-se discursos que se entrelaçam numa polifonia e numa temporalidade complexas e nos dão conta da gestão das crises da modernidade. Esta gestão focaliza-se no governo da infância na modernidade tardia, que nos indicia a configuração de um lugar social para a infância, multidimensional e contraditório, e uma sua reinstitucionalização difusa e incerta e de sentidos heterogéneos. A subjectivação implicada no governo da infância já não é mais o constructo social consensual e unitário que a modernidade pretendeu instituir, revelando-se no estudo uma dimensão conflitual e geradora de ambiguidades na educação escolar da infância. A comunicação salientará, por isso, aspectos relativos à subjectivação e ao governo da infância na instituição escolar.

Pretende-se, ainda, suscitar uma reflexão em torno de algumas considerações sobre a formação dos profissionais para a infância em tempos de modernidade tardia e sobre o impacto dos discursos em formação inicial de professores na profissionalidade docente e nas suas relações com o lugar social que se configura para a infância na instituição escolar.

## 1. Introdução

Reflectir sobre a infância é um desígnio complexo que mobiliza diferentes referenciais teóricos e epistemológicos e requer uma abordagem caleidoscópica e multirreferencial que permita conhecer as suas diferentes dimensões; reflectir sobre a infância é também ter em conta os processos social-históricos da sua constituição e do lugar social que ela ocupa enquanto entidade geracional. Nos últimos dois séculos, a infância tem constituído um objecto de paixões, de utopias, de ideologias particulares e de representações sociais que ora a sacralizam e fantasiam, ora a minorizam ou demonizam. Esse foi também o tempo de emergência, institucionalização e declínio do paradigma da modernidade, com o qual as concepções sobre a infância se relacionaram.

A profissão docente caracteriza-se por, na sua essência, constituir um “trabalho sobre o outro”, isto é um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, que tem por objecto a transformação destes e se exerce de acordo com um programa institucional (cf. Dubet, 2002). Este programa consubstancia-se numa actividade de socialização orientada directamente por valores e princípios, perseguindo a construção de um tipo ideal. No caso dos profissionais da educação escolar dos «mais pequenos», o objecto desse

trabalho de socialização são as crianças e, nesse sentido, os valores e os princípios que o orientam têm consequências incontornáveis na produção dos seus mundos da vida (cf. Habermas, 1987).

No estudo que aqui se apresenta, de forma parcial e sucinta, a problemática da infância foi perspectivada na articulação com uma problemática social mais vasta: a crise da modernidade, o declínio da instituição escolar e a crise da profissionalidade docente.

Considerámos que a instituição escolar foi a instituição mais implicada nos desígnios de transformação das subjectividades e das sociabilidades que a modernidade procurou realizar e que elegeu a infância como o objecto privilegiado da sua intervenção. Considerámos, ainda, que a institucionalização da infância moderna se relacionou, intrinsecamente, com a institucionalização escolar e com os saberes que a sustentaram, essencialmente, os da psicologia, da sociologia e da pedagogia.

A formação inicial de professores situa-se no cerne das formas de governabilidade institucional escolar que têm afectado a infância, uma vez que ela se constituiu como a instância moderna privilegiada para a veiculação de significações imaginárias sociais (cf. Castoriadis, 1982) sobre a infância e sobre as práticas adequadas para a sua educação escolar, fundamentadas nos discursos científicos e pedagógicos que nela se exprimem e que integram propostas normativas sobre a socialização e a subjectivação, com impacto na configuração de quadros ideonormativos de conceptualização da infância. Os discursos que se exprimem na formação inicial não são, por isso, meramente técnicos e científicos, eles inscrevem-se em sistemas de razão e de justiças particulares, induzindo uma ética que se relaciona com idealizações sobre a realidade e utopias particulares que afectam o mundo da vida da infância.

Neste texto desenvolvemos uma breve abordagem à problemática e à metodologia de um estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação – “Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores” -, e apresentamos resultados que dizem respeito à identificação de narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente e o seu mapeamento social, procurando-se reflectir sobre o actual lugar social da infância por relação com as concepções que sobre ela se divulgam em formação inicial de professores.

## **2. Crise da infância, da instituição escolar e da profissionalidade docente: o lugar da formação inicial de professores**

A instituição escolar é hoje um espaço-tempo de tensões e de conflitos que obriga os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho (cf. Derouet s/d) que interfere na relação que desenvolvem com as crianças e na dimensão ética da educação escolar. Esta situação origina novos modos de socialização e de subjectivação que afectam a conceptualização e a compreensão da infância e o seu governo na instituição escolar, condicionando as formas de vida das crianças dentro e fora da escola.

A institucionalização moderna da infância está implicada na dicotomia estabelecida originalmente no pensamento ocidental moderno entre o público e o privado que fracturou o universo social e que fundamentou um conjunto de outras dicotomias como a de indivíduo-comunidade, família-sociedade civil, mercado-estado, cidadania-subjectividade, etc. e que confinou a infância ao lugar privado e a sua administração ao lugar público. Actualmente estas dicotomias não encontram mais lugar para se afirmarem e o público e o privado revelam-se mestiçados numa entidade cambiante e sem designação. A educação escolar da infância é paradigmática na erosão da dicotomia público/privado: originalmente vinculada ao domínio público tende agora a ser mestiçada por lógicas e racionalidades do domínio privado. Esta mestiçagem reflecte-se nos discursos que configuram o lugar social para a infância e condiciona os sentidos da sua reinstitucionalização. A reinstitucionalização da infância, como refere Sarmiento (2002: 15), associa-se à “instabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social.”, que tem implicações no estatuto que se reconhece à infância e nas condições de vida das crianças. A instituição escolar é uma das instâncias onde se «fabrica» essa reinstitucionalização e onde se agudizam os sintomas dessa instabilização e, dada a sua penetração social, que tende a colonizar a globalidade do mundo da vida da infância, os discursos que a justificam e a pretendem legitimar são essenciais para se compreender os sentidos e os significados da reinstitucionalização da infância e as suas implicações para as formas de vida das crianças.

A cultura ocidental tem manifestado, nas últimas décadas, profundas ambiguidades relativamente à infância - sobretudo no que diz respeito às suas relações com os adultos e ao seu lugar social - que se traduzem em atitudes paradoxais (cf. Qvortrup, 1995) e contraditórias relativamente às crianças e que têm constituído um factor de obstáculo às possibilidades de estas se poderem afirmar como sujeitos por direito próprio; com efeito, apesar de o século XX poder ser considerado o século da infância - pela centralidade que esta ocupou nos discursos sociais, políticos e científicos, e de, nunca como hoje, a criança ter estado tão protegida, no plano formal, jurídica e politicamente, vendo proclamados os seus direitos à escala mundial -, os caminhos da alteridade, da cidadania e do bem-estar da infância estão, em boa parte, por construir. Como refere Calvert (1975: 19):

“as crianças são importantes mas sem importância, espera-se que se comportem como crianças, mas são criticadas pelas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente, quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende que não parem, quando se lhes diz para parar; é suposto serem dependentes, quando os adultos preferem a dependência, e serem responsáveis quando os adultos o desejam; é suposto pensarem por si próprias, mas são criticadas pelas suas soluções originais para os problemas.”

As perturbações que afectam as concepções sobre a infância e a sua educação escolar permitem considerar que, à semelhança das instituições modernas, também a infância é um constructo social em crise e, ontem como hoje, as suas configurações se produzem numa rede de conhecimento-poder que, como diz Scraton (1997), profissionaliza “especialismos

discretos”, tendentes a penetrar e a regular o mundo social da infância, definindo o seu estatuto social e condicionando os seus mundos da vida. Esta crise emerge, em grande parte, pela crescente visibilidade e afirmação das especificidades subjectivas, antropológicas e sociais de uma diversidade de infâncias que não se deixam interpretar pelos quadros conceptuais normativos que, na modernidade, contribuíram para a produção das representações sociais sobre a infância e fundamentaram a construção dos dispositivos institucionais da sua educação. A imprevisibilidade, a complexidade e a incerteza que caracterizam, hoje, os contextos educativos formais, ao instabilizarem as formas institucionais modernas, criam também «corredores de liberdade» nos quais as subjectividades das crianças se podem exprimir. A questão que então se coloca consiste em saber de que modo essas novas realidades contribuem para as transformações institucionais e para a produção da teoria educativa, isto é, se elas são integradas em redes de conhecimento que permitem reconceptualizar a educação escolar ou se, pelo contrário, são consideradas formas de desvio que ameaçam a instituição escolar, originando a formação de novos especialismos para o seu controlo e a sua regulação.

Como diz Patrick Rayou (1999) as crianças manifestam, cada vez mais, a capacidade de produção de si próprias e a escola constitui um universo político no qual desenvolvem capacidades de aceitação e de negociação das regras impostas pelos adultos e de invenção de novas regras, assumindo opiniões e decisões sobre as suas dimensões de justiça que questionam as funções socializadoras tradicionais. Esta realidade confronta as racionalidades profissionais dos professores e interfere na sua acção e na interpretação que realizam sobre o sentido ético do seu trabalho.

A infância «em idade escolar» tem sido mapeada por discursos científicos e pedagógicos e por rituais de progresso individual e civilizacional concebidos pelos adultos, que reconstróem as experiências das crianças e as descontextualizam e recontextualizam. Este mapeamento tem sido realizado através de significações híbridas que ocultam o poder, o controlo e a regulação em discursos - que se institucionalizaram em “regimes de verdade” (cf. Foucault, 1986) - de responsabilidade, protecção, cuidado e instrução. Esses discursos produziram-se por relação com um campo epistemológico caracterizado por concepções e padrões relativamente estáveis sobre a adultês (uma adultês no masculino), que na modernidade tardia se encontra fragmentado e em constante redefinição, o que afecta a conceptualização da infância.

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

legítimos interesses e acções sociais específicas, ao mesmo tempo que se omitem outras possibilidades” (*ibid.*).

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

Popkewitz e Nóvoa (2001: 5-9), a propósito da «fabricação do professor profissional», referem que, nas reformas actuais, o professor e o ensino são situados numa «narrativa de salvação» da democracia, da globalização económica e cultural, da coesão e da ordem social. A inscrição de narrativas de salvação nas reformas da formação de professores e do ensino não é uma realidade recente, mas o que é novo são os temas que as constituem e as imagens que induzem sobre a sociedade, os professores e a infância; também o cosmopolitismo - a ideia de um indivíduo-cidadão global, cujas acções e participação são governadas pelo conhecimento e a racionalidade, que é activo e auto-responsável - integra as narrativas da modernidade desde a sua emergência e associa-se a uma razão pretensamente universal, fundadora das instituições modernas, que, na origem, enfatizava o progresso, a autonomia e a liberdade e pretendia constituir a unidade do estado-nação e, actualmente, se encontra num campo de racionalidades em conflito, que resulta de transformações nas práticas culturais que as configuram. As narrativas de salvação pretendem constituir sistemas de razão e sensibilidades morais que automatizem a criança como “responsável cidadão do futuro” (Popkewitz, 2002); mas o que hoje está em permanente redefinição é também a ideia de cidadão e de cidadania, o que perturba a coerência das suas lógicas e as possibilidades e condições da sua influência social. O poder social que se exerce pelas práticas discursivas que configuram narrativas de salvação não é um poder negativo, que reprime e impõe constrangimentos, mas um poder que administra a razão individual e produz auto-responsabilidades nas mudanças no mundo, através de mudanças no *self* (*ibid.*). Os sistemas de razão estão implicados em práticas culturais multirreferenciais e historicamente situadas, que têm mapeado o campo de possibilidades das narrativas e definido fronteiras que não só estabelecem os limites do indivíduo cosmopolita como criam fracturas que produzem o indivíduo que se produz no «lado de fora» das fronteiras da razão e actua como “o outro antropológico” (*ibid.*).

Popkewitz e Nóvoa (2001), esclarecendo que na sua análise conceptualizam a formação de professores como uma «empresa moral» produzida no campo da pesquisa e por relação com o desenvolvimento de uma criança responsável e autónoma, consideram que as noções de moralidade têm sido redefinidas, no campo do ensino, através das abordagens em psicologia e em sociologia. Nesse sentido, a compreensão sobre os processos de «fabricação do professor profissional» deve ter em conta, tanto as questões científicas, quanto as questões morais, e não pode ser dissociada da compreensão sobre a razão que matriza historicamente os saberes sobre a infância, a aprendizagem e o currículo, devendo pressupor que as

concepções morais têm sido transformadas em «ciências da educação» e em «práticas escolares» através de um “repertório de obrigações profissionais dos professores” (*ibid.*: 6).

Os discursos científicos que se têm afirmado na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) exprimem uma determinada visão da infância e do seu lugar social com que se articulam determinadas concepções de aluno e de escolarização. Estes discursos partilham o campo simbólico da construção social da infância na formação inicial de professores com outros tipos de discurso, designadamente os discursos pedagógicos, as teorias-em-uso dos actores sociais, as representações subjectivas e as tecnologias educativas. No entanto, como a institucionalização da formação inicial de professores do 1º CEB se alicerçou na afirmação da cientificidade dos conteúdos de formação, reconhecemos aos discursos científicos que aí se exprimem um poder simbólico tendencialmente hegemónico, devido à sua legitimação pelo poder oficial do estado e pela importância social que têm assumido na definição da «verdade» sobre a natureza da infância e os sentidos, os processos e os meios adequados de a educar.

O conceito de infância pode ser interpretado de modo diverso e nem sempre convergente, a partir das diferentes abordagens que a tomam por objecto. As perspectivas desenvolvimentais e maturacionistas, que foram dominantes até à década de 1980, conceptualizam a infância como uma fase transitória e preparatória da vida humana, na qual se adquirem as condições naturais e sociais de tornar-se adulto, salientando o carácter da sua incompletude, dependência e incompetência por contraponto a uma adultez, supostamente, completa, autónoma e competente. Alguns estudos sociológicos remetem-nos para concepções que interpretam a infância na condição de categoria social, com implicações distintas para as crianças e para a sociedade - para as crianças, trata-se de um período temporário, mas para a sociedade é uma forma estrutural permanente que se inter-relaciona com outras categorias estruturais, cujas mudanças afectam a natureza da infância -, enquanto outros consideram as crianças como agentes sociais produtores das suas próprias culturas e participantes na produção das sociedades adultas (Corsaro, 2005). A infância é, ainda, analisada como um constructo social, que no mundo quotidiano se revela um conceito totalizante, constituinte de uma comunidade da qual, em dado momento, todos fazemos parte; as suas fronteiras são fluidas - em função do tempo e do espaço social que as condiciona - e a sua essência é culturalmente contextualizada (Jenks, 2002). Outras abordagens sociológicas, no entanto, referem como uma limitação epistemológica a tendência para se centrar o estudo da infância apenas num dos seus pólos, a natureza ou a cultura, e consideram a infância como uma diversidade de “naturezas-culturas” (Prout, 2005: 144) emergente através do tempo, o que implica compreender a infância, não como um fenómeno unitário, mas sim como um lugar de múltiplas construções a partir de materiais heterogéneos, tendo por isso características abertas e não teleológicas.

Prout (*ibid.*) alerta-nos para o facto de os diferentes estudos sobre a infância, na modernidade, se terem desenvolvido com base num conjunto de dicotomias que não possibilitam uma abordagem epistemológica adequada à complexidade dos seus mundos.

Essas dicotomias não são exclusivas dos estudos sobre a infância antes se inserem nos fundamentos da modernidade que estabeleceu uma separação entre o mundo natural e o mundo social, que tem marcado o debate epistemológico intra e interdisciplinar e configurado uma dupla distinção ontológica entre a natureza e a cultura (Latour, 1994).

As perspectivas mais recentes dos estudos sociais sobre a infância enfatizam quer a sua dimensão de construção social quer a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito. No entanto, as novas abordagens não resolveram o problema de algumas das dicotomias que impregnam os estudos da infância - designadamente as dualidades entre a estrutura e a agência, entre a natureza e a cultura e entre a consideração da infância como ser ou como devir - e impedem de a compreender na sua plenitude (Prout, 2005). Compreendê-la em plenitude significa considerá-la como um fenómeno híbrido de naturezas e de culturas, que a modernidade se esforçou por separar através das práticas de purificação, mas que não conseguiu impedir que se unificasse, pelas práticas de mediação (cf. Latour, 1994).

### **3. Breve referência à metodologia**

Guiou-nos como finalidade da pesquisa a intenção de conhecer e de compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal desde Abril de 1974, pressupondo que elas pudessem indiciar os sentidos e os significados do governo da infância na instituição escolar e, assim, esclarecer dimensões sociais mais latas: a reinstitucionalização da infância e o lugar social que se lhe configura; a profissionalidade docente; e as relações da crise da instituição escolar com a crise social da modernidade. O campo empírico foi, por isso, definido no domínio da formação inicial de professores do 1º CEB e abrangeu os diferentes tipos de curso realizados desde Abril de 1974 até à actualidade, em escolas de ensino público e privado: magistério primário (dois subtipos de formação - formação realizada no pós-25 de Abril de 1974 e formação realizada na década de 1980), bacharelato em 1º CEB, Professor do Ensino Básico (PEB) e licenciatura em 1º CEB.

A metodologia privilegiou uma abordagem qualitativa (cf. Lessard-Hébert; Goyette & Boutin, 1994) e foi compreendida na dimensão lata que a caracteriza como uma praxiologia da produção dos objectos científicos que integra as diferentes dimensões de cientificidade: a epistemológica, a teórica, a técnica e a morfológica (cf. De Bruyne, Herman e Schouttheete).

No pólo epistemológico desenvolvemos uma perspectiva dialéctica-hermenêutica que configurou uma problemática multirreferencial em torno da gestão discursiva das crises da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar. O pólo teórico diz respeito a um mapa de ideias e de conceitos, designadamente sobre: A modernidade, a institucionalização e a subjectivação; O campo epistemológico da infância, a educação escolar das crianças e os discursos em educação; Infância e educação escolar em Portugal: o lugar da formação inicial de professores; e Mundo social, linguagem, discursos e formas de vida.

O *corpus* foi constituído por discursos, directa ou indirectamente, relacionados com a infância, relativos aos diferentes tipos de formação e inscritos em planos de estudos e respectivos programas das disciplinas, relatórios de estágio e narrativas biográficas de professoras. Os discursos analisados, enquanto entidades de linguagem, foram perspectivados como uma forma de prática social que reproduz e transforma saberes, identidades e relações sociais, sendo constituídos concomitantemente por outras práticas sociais com as quais estabelecem relações dialécticas. Os discursos foram objecto de análise de conteúdo.

O pólo morfológico constituiu-se pela identificação e o mapeamento de narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente.

#### **4. O mapeamento social de narrativas da infância, da educação escolar e da profissionalidade docente em formação inicial de professores**

Os discursos sobre a infância revelaram-se profundamente heterogéneos o que não permitiu definir sistemas unitários e coerentes de narração sobre a infância relacionados com as formas de discurso ou com os tipos de formação específicos. Mas a sua análise global permitiu evidenciar a existência de lógicas que articulavam concepções sobre a infância segundo racionalidades que as transformavam em narrativas, que circulariam no campo da formação inicial em particular e no campo educativo em geral. Identificámos cinco narrativas sobre a infância: “infância como projecto social”; “infância com lugar próprio”; “infância idílica”; “infância produtiva”; e “infância em risco”.

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

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

A narrativa da “infância idílica” configura um lugar mágico para a infância e atribui-lhe uma dimensão simbólica na ontologia humana que a idealiza como a idade da fantasia, da sensibilidade, da ternura e do afecto.

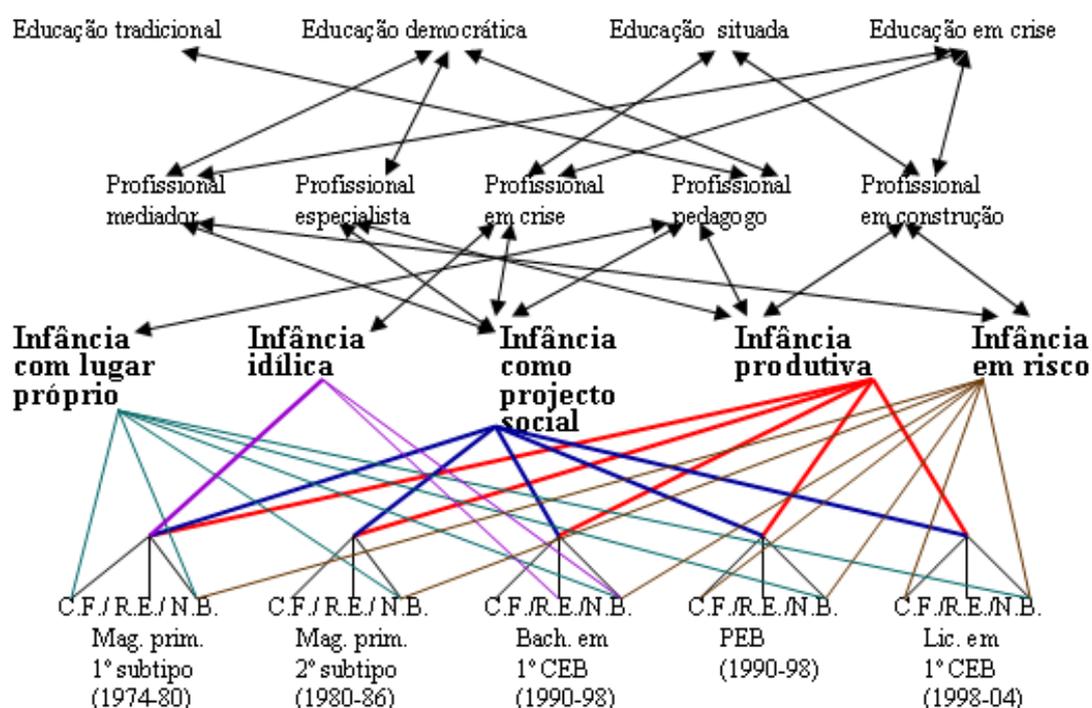
A narrativa da “Infância produtiva” relaciona-se com os discursos sobre os ofícios de aluno. A ideia de ocupação utilitária da infância encontra-se no seu cerne, desvalorizando-se a acção lúdica e desinteressada das crianças e integrando o lugar social da infância numa lógica da produtividade que estabelece relações com racionalidades do mundo laboral e económico.

A narrativa da “infância em risco” fala-nos de um tempo actual e problemático para a infância e implica-se numa interdiscursividade que cria novas representações sociais sobre o lugar da instituição escolar na gestão da crise social e das suas implicações para a infância. O

lugar social da infância é o lugar da incerteza, da exclusão, da sobrevivência e da submissão a maus-tratos e a condições de vida que não consideram a humanidade específica das crianças.

A interpretação salientaria a pertinência da articulação específica de cada uma das narrativas da infância com narrativas da profissionalidade docente: o profissional mediador, o profissional especialista, o profissional pedagogo, o profissional em construção e o profissional em crise; e com narrativas da educação escolar: educação tradicional, educação democrática, educação situada e educação em crise.

A Figura 1 representa o mapeamento da articulação das narrativas da infância, da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos (constituídos pelos resultados da análise de conteúdo das formas de discurso analisadas – currículo formal, relatórios de estágio e narrativas biográficas -, em cada tipo de formação inicial de professores).



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

Nota: as narrativas biográficas foram recolhidas em 2003-04

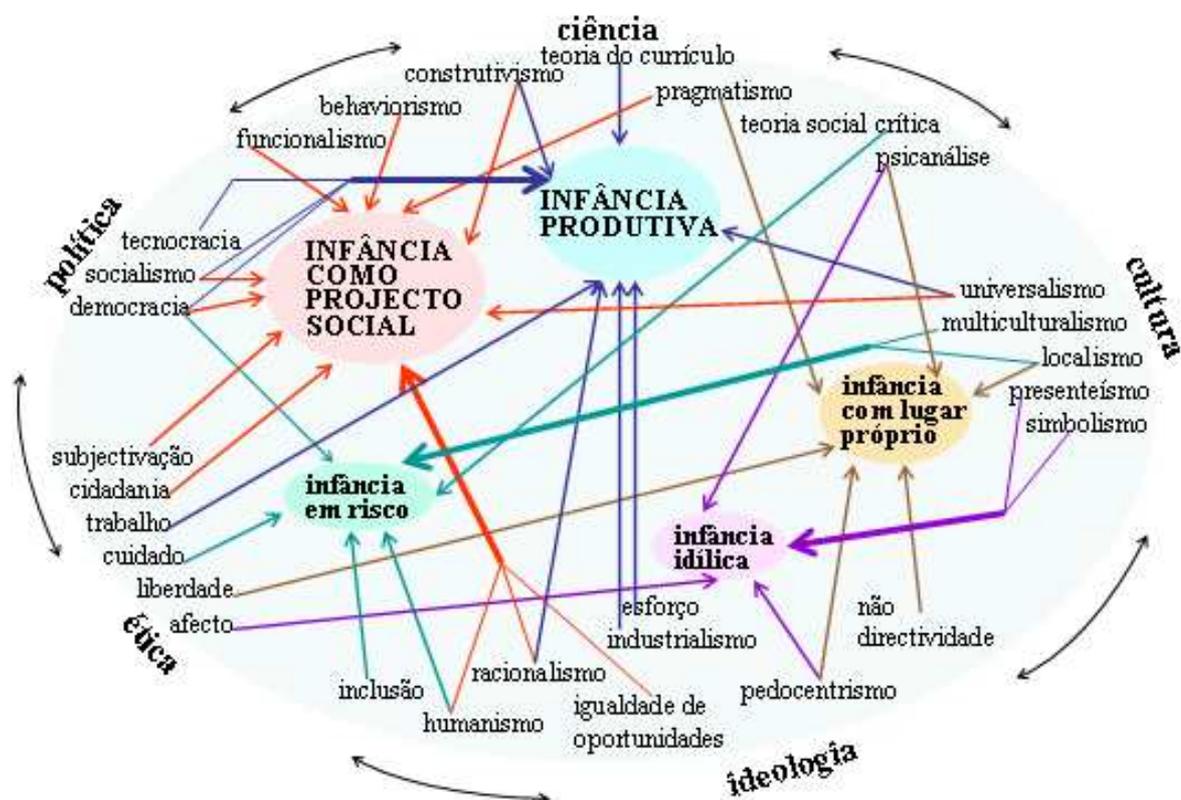
Figura 1 – Mapeamento da articulação das narrativas da infância, da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos

Realizámos ainda um outro tipo de mapeamento: o mapeamento social das narrativas da infância que apresentamos na Figura 2. Este mapeamento situa cada narrativa numa relação particular com cada um dos campos que o referencializam: a ciência, a política, a ética, a ideologia e a cultura. As narrativas da infância têm implicações nos diversos campos segundo

subcoordenadas específicas, embora cada uma delas se situe com maior proximidade de um ou outro campo. Cada campo não é constituído por fronteiras fechadas e, pelo contrário, estabelece relações com os restantes.

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

- no campo da ciência, a hegemonia do construtivismo e do funcionalismo, a extensão da metanarrativa científica da modernidade no currículo formal e uma tendência para a sua ressignificação nos discursos dos relatórios de estágio e das narrativas biográficas que se mestiça com concepções da infância segundo uma perspectiva híbrida de natureza e cultura e lhe confere uma conceptualização caleidoscópica;



Legenda: designam-se com letra maiúscula as narrativas hegemónicas nos campos discursivos; → influência recíproca; ↔ referencialização da narrativa.

Figura 2 – Mapeamento social das narrativas da infância em formação inicial de professores

- no campo da política, salienta-se a maior penetração e extensão do paradigma da democracia, que no entanto se exprime por discursos heterogéneos e contraditórios sobre o seu significado, que suscitam diferentes representações sobre o que é justo e de direito quanto ao lugar social da infância e à sua implicação no seu governo;

- no campo da cultura, realça-se a coexistência de racionalidades culturais divergentes, que induzem diferentes formas de relação com o saber e de formação das identidades, e de

matrizes culturais emergentes de diferentes paradigmas socioculturais: a pré-modernidade, a modernidade e a modernidade tardia;

- no campo da ideologia, destaca-se a consideração da formação de um *super self*: cosmopolita, auto-responsável, esforçado, integrado e humanista; mas também um *self* sensível, criativo, individualista e hedonista, indiciando uma subjectivação escolar ambiciosa e intrinsecamente incompatível que coloca a infância num lugar social virtual e de difícil concretização;

- no campo da ética realça-se a diversidade de perspectivas sobre a subjectivação escolar nos diferentes tipos de formação e uma ambiguidade entre a ética e a moral na educação escolar da infância.

## **5. Subjectivação, governo da infância e sentidos da sua reinstitucionalização na instituição escolar**

A reflexão que realizámos no estudo sobre a subjectivação e o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores indiciou algumas conclusões sobre os sentidos da reinstitucionalização da infância na instituição escolar. A subjectivação é uma dimensão nuclear dos discursos sobre a infância em formação inicial de professores, mas os conteúdos dessa subjectivação revelam-se diversos quanto às representações sobre a infância e sobre os modelos de sociedade e de sujeito que se pretendem formar. Essa diversidade está implicada na instabilização e deslegitimação dos «regimes de verdade» que sustentaram a institucionalização moderna e na emergência de narrativas marginais que criam novas representações sobre o lugar social da infância e sobre a sociedade e o indivíduo que se projecta na sua educação escolar.

A configuração das narrativas marginais relaciona-se com uma mudança nas formas de as crianças se relacionarem com a sua escolarização, que estão implicadas nas transformações socioeconómicas e culturais emergentes na modernidade tardia, que afectam o mundo da vida da infância.

Os discursos do currículo formal são reveladores da expressão do paradoxo estruturante do paradigma da modernidade que cria uma ambiguidade entre a formação do sujeito livre e autónomo e a formação do sujeito da cidade, respeitador do bem comum. Mas os discursos das estagiárias e das professoras revelam significados sobre uma subjectivação plural e complexa que não obedece a racionalidades teleológicas, recorrendo sobretudo a teorias implícitas sobre a infância e sobre a sociedade que não encontram nas teorias científicas ou nos enunciados institucionais concepções que as suportem ou legitimem. A subjectivação da infância fica, assim, mais dependente das representações dos actores sociais, formadas de modo contingente, do que de determinações estruturais, que se mantêm nos discursos mais como entidades simbólicas que perturbam os sentidos da reinstitucionalização da infância. Os discursos das estagiárias e das professoras revelam uma tendência para resolver a dicotomia moderna indivíduo/sociedade a favor do primeiro pólo, evidenciando uma persistente

preocupação com a individualização e relegando a socialização das crianças para uma dimensão instrumental e situada. Mas a individualização de que as professoras e as estagiárias nos falam não reabilita o conceito de sujeito consignado na origem da modernidade, antes se refere ao assujeitamento da infância, realizado através de práticas institucionais profundamente normativas e prescritivas. Face à instabilidade e incerteza sobre os referenciais que configuram as identidades sociais na modernidade tardia, as professoras e as estagiárias recorrem, sobretudo, a representações institucionalmente cristalizadas sobre as formas de educar as crianças, que no 1º CEB se caracterizam por uma tendência para a conformização da infância a uma suposta normatividade social.

A crise da autoridade no governo da infância é reveladora das ambiguidades na sua subjectivação e traduz-se em discursos plurais e divergentes, que não se evidenciam no campo do currículo formal, mas assumem, nos relatórios de estágio e das narrativas biográficas, uma conceptualização contraditória. A autoridade é narrada segundo uma coexistência de formas tradicionais de autoridade e formas inovadoras, que se combinam na contingência das situações particulares da acção educativa. Mas, sobretudo, os discursos narram-nos as dificuldades na afirmação da autoridade escolar, o que origina o recurso a formas de persuasão e de coacção por parte das professoras. O governo da infância relaciona-se com a autoridade que o pretende instituir e, por isso, revela-se no estudo instabilizado e mais condicionado pela ética e a ideologia das professoras e por justificações e justizas contextualizadas do que por mandatos sociais institucionalmente legitimados, sendo por isso mais de natureza contingente do que institucional. As formas de governabilidade da instituição escolar tendem, assim, a revelar-se plurais e desagregadas, simultaneamente locais e universais, transformando a reinstitucionalização da infância num constructo caleidoscópico.

Os discursos analisados não permitem definir um estatuto e um lugar social para a infância unitários e com fronteiras definidas, mas referencializam as possibilidades da sua configuração. Essa referencialização imbrica-se nas concepções de aluno e nas suas inter-relações com as concepções de infância e nos discursos que narram o lugar social do adulto. A conceptualização do adulto revela uma tendência para a sua consideração enquanto ser incompleto e em educação permanente o que lhe retira a legitimidade ontológica de regular a infância que lhe era reconhecida pelo seu carácter de completude humana. As inter-relações das concepções de aluno e de infância revelam uma transformação ao longo do período analisado que se caracteriza pela actual contemplação na conceptualização do aluno das dimensões que caracterizam a conceptualização da infância. Esta contaminação parece, no entanto, não se revelar vantajosa para as crianças, uma vez que ela origina uma invasão do domínio privado das crianças pelas lógicas e as racionalidades do domínio público do aluno, originando uma hiperinstitucionalização escolar da infância. A separação substancial e hermenêutica entre o aluno e a criança, instituída pela modernidade, parece agora estar posta em causa pela emergência de um novo ser que transcende as entidades de aluno e de criança criadas na institucionalização escolar.

A reinstitucionalização da infância pela instituição escolar revela-se difusa e incerta e os seus sentidos evidenciam-se como heterogêneos, oscilando entre a contingência da acção educativa e das representações dos actores que a realizam e os mandatos sociopolíticos e económicos que não contemplam o mundo da vida da infância. A desarticulação entre os discursos dos macroactores – os discursos disciplinares e pedagógicos – e os dos microactores – as estagiárias e as professoras - indicia uma configuração da reinstitucionalização da infância de sentidos divergentes ou da sua ausência o que agudiza os sintomas de crise da infância moderna pela extensão e penetração social da instituição escolar.

A infância ocupa um lugar determinante na configuração da profissionalidade docente. Nos discursos analisados, as crianças constituem um factor de transformação das concepções de profissionalidade e da identidade profissional das professoras. O aluno, nas narrativas das professoras, não corresponde à entidade abstracta e homogênea que a modernidade pretendeu criar, sendo conceptualizado de forma caleidoscópica e integrando concepções diversas e contraditórias que se relacionam com formas instituídas e formas instituintes de conceptualizar o aluno. Mas em qualquer das configurações de aluno este não deixa indiferente as professoras, interferindo e instalando-se nas suas vidas, obrigando-as a reflectir sobre o seu trabalho e o impacto que tem na vida presente e futura das crianças, alterando a sua profissionalidade.

A realidade educativa narrada pelas professoras não se deixa interpretar pelos dispositivos cognitivos inscritos nos lugares comuns da modernidade educativa e legitimados pela ciência moderna, e que no estudo se revelam dominantes nos discursos do currículo formal. A formação inicial parece insistir nas narrativas modernas sobre a educação escolar e sobre o lugar social da infância, colocando nos actores educativos a tarefa da criação de novos dispositivos que permitam compreender os contextos intensos e incertos da modernidade tardia e as subjectividades e as sociabilidades que originam. Neste panorama a racionalidade dos novos dispositivos cognitivos para interpretar a realidade educativa e a infância só pode ser contingente, dificultando a produção de consensos sociais que possibilitem integrá-los institucionalmente.

## **6. Em jeito de conclusão**

O estudo que realizámos permitiu evidenciar semânticas criadas na gestão das crises da infância moderna, da profissionalidade docente e da instituição escolar relacionadas com a formação inicial de professores do 1º CEB. Essas semânticas indiciam gramáticas (cf. Wittgenstein, 1994) que nos dão conta das formas de vida criadas na educação escolar da infância. Mas essas gramáticas revelam-se heterogêneas nos diferentes campos discursivos produzidos na análise, indiciando que a gestão da crise da modernidade suscita semânticas diferentes em função do lugar onde se formam; nos discursos institucionais revela-se uma tendência para a reprodução das racionalidades e das lógicas que fundamentam a educação escolar moderna da infância; mas a sua recontextualização nos discursos que falam dos

contextos reais da acção educativa evidencia uma tendência para a emergência de racionalidades compósitas e intrinsecamente contraditórias, o que nos permite considerar que as formas de vida que se geram na instituição escolar e que afectam a institucionalização da infância e o seu lugar social também são perturbadoramente heterogéneas.

Mas, apesar dessa heterogeneidade, é possível discernir a emergência de sentidos convergentes na gestão da crise da modernidade na instituição escolar. Assim, identificámos uma tendência para a focalização no indivíduo e um esvaziamento dos modelos de socialização devido à ausência de referenciais consensuais e estáveis que os configurem, mantendo-se a socialização cativa da contingência das situações particulares e sujeita a juízos de valor subjectivos e justificada por racionalidades locais e transitórias. O carácter paradoxal da democracia parece estar implicado no esvaziamento dos modelos de socialização a que se associa a mestiçagem entre a esfera pública e a esfera privada, que origina um domínio emergente que não encontra nas racionalidades modernas os dispositivos cognitivos que o permitem compreender.

A emergência de novas racionalidades, devido à sua contingência, não tem possibilitado criar referenciais que lhes atribuam coerência e legitimidade institucional. Neste contexto, a ética da liberdade surge como uma utopia realizadora da superação da crise, que é tanto mais necessária quanto mais os discursos científicos não são capazes de proporcionar quadros epistemológicos que possibilitem compreender e atribuir significado à acção social; esta incapacidade é agravada pela sua mestiçagem com uma hermenêutica do social realizada através de práticas de tradução que os ressignificam.

Por outro lado, a pretensão moderna de separar a natureza da cultura revela-se cada vez mais uma missão impossível e falsificada pela ontologia humana, pois, apesar dos esforços em as manter separadas que se identificam nos campos discursivos, elas reemergem aí como uma entidade híbrida, que coloca problemas na institucionalização social moderna que se fundamentou nessa separação. A cultura escolar universal mantém-se como o referencial dominante para a prática institucional, mas estabelece uma coabitação difícil com outras formas culturais que também emergem no espaço escolar. A hegemonia da cultura universal revela-se desadequada aos desafios que se colocam na modernidade tardia, e as formas culturais marginais não têm ainda condições institucionais para o seu reconhecimento e integração institucional, o que cria um vazio de legitimação na justificação das formas de vida na Escola.

Os modelos tradicionais que organizavam a acção institucional encontram-se numa constante redefinição, que no entanto se revela mais dependente de compromissos e de justiça locais do que de mandatos institucionais. Os sentidos da reinstitucionalização revelam-se poliformes e simultaneamente universais e localizados, assistindo-se a uma secularização das instituições modernas, agora dessacralizadas. A cidade de justiça que fundou a racionalidade institucional moderna é hoje uma cidade virtual contestada e em permanente redefinição, originando uma complexificação dos sistemas de justificação da prática institucional que afecta o mundo da vida da infância e a sua educação escolar.

As concepções sobre a infância em formação inicial de professores revelaram que, através delas, se tem procurado idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro e que o governo da infância na instituição escolar se encontra no cerne desses mandatos sociais e dessas utopias. Mas o estudo revelou também que as crianças não têm sido favorecidas nessa condição.

## Referências bibliográficas

- Calvert, B. (1975). *The Role of the Pupil*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Castoriadis, C. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Londres: Sage.
- De Bruyne, P.; Herman, J., & De Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- Derouet, J.-L. (s/d). Souffrance au travail dans l'enseignement et impératif de justification. Note sur la construction scientifique d'un problème social.
- Retirado a 20 de Abril, 2006, de [http://www.ac-reims.fr/mic/actua\\_academie/pages\\_actu/sem\\_souffrance\\_interv1.pdf](http://www.ac-reims.fr/mic/actua_academie/pages_actu/sem_souffrance_interv1.pdf).
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: SEUIL.
- Foucault, M. (1986). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- Jenks, Ch. (2002). Constituindo a criança. *Educação Sociedade e Culturas*, 17. Porto: Afrontamento, 185-216.
- Latour, B. (1994). *Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G., & Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Popkewitz, Th. S., & Pereyra, M. A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: o esboço de uma problemática. In António Nóvoa e Thomas Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, Th. S., & Nóvoa, A. (Orgs.). (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 38, INRP.
- Popkewitz, Th. S. (2002). *Cultural Productions. (Re)constituting the nation, the child & teacher in the Educational Sciences*. Lisboa: Educa, FPCE-UL.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a new field of social research. In Lynne Chisholm et al. (Ed.). *Growing Up in Europe. Contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlim/Nova Iorque: Walter de Gruyter, 7-21.

Rayou, P. (1999). *La Grande École. Approche Sociologique des Compétences Infantines*. Paris: PUF.

Sarmiento, M. J. (2002). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação - Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 691-698.

Scraton, Ph. (Ed.) (1997). *Childhood in 'Crisis'?* Londres: Routledge.

Wittgenstein, L. (1994). *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, (obra original publicada em 1953).