

## **TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS EM PORTUGAL: O LUGAR DA CRIANÇA E DO ALUNO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - CIIE  
fpereira@fpce.up.pt

### **Resumo**

Apresentam-se dados parciais de um estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação que pretendeu conhecer e compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal desde Abril de 1974, pressupondo que elas pudessem indiciar os sentidos e os significados do governo da infância na instituição escolar e assim esclarecer dimensões sociais mais latas, designadamente quanto à profissionalidade docente.

Focaliza-se a análise desenvolvida a relatórios de estágio e a planos de estudos de todos os tipos de formação inicial de professores do 1º CEB realizados em Portugal entre 1974 e 2004. Esta análise permitiu identificar uma mudança nas representações sobre a criança e sobre o aluno que induziu no estudo considerações a propósito de transformações sobre a educação escolar e a profissionalidade docente. Essas considerações são contextualizadas numa problematização inscrita nas problemáticas actuais da crise da Escola e da modernidade. O estudo revela uma progressiva permeabilidade, nos discursos curriculares, entre as concepções de aluno e as de criança que, nos cursos mais recentes, se traduz por uma conceptualização do aluno que integra as concepções que antes eram referidas apenas por relação com a criança, redimensionando-as pela sua implicação na escolarização.

### **Introdução**

A formação inicial de professores em Portugal tem sofrido profundas transformações desde Abril de 1974 e a dos professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB) (ex-ensino primário) constitui um exemplo paradigmático a esse propósito. Os processos de profissionalização dos professores do 1º ciclo associam-se de um modo mais lato à construção das sociedades modernas e de um modo mais restrito à socialização e subjectivação da infância. Esses processos têm-se fundamentado e legitimado socialmente nos saberes científicos e pedagógicos que, sobretudo ao longo do século XX, se produziram de forma exponencial. A educação escolar da infância em Portugal caracterizou-se, nos últimos dois séculos, por um “transbordamento” - uma acumulação de mandatos sociais plurais e nem sempre convergentes - e pela sua constituição em foco de utopias ontológicas contraditórias, que silenciaram e invisibilizaram as crianças, enquanto actores sociais de pleno direito e seres simultaneamente culturais e naturais. Os discursos que têm configurado os processos de educação escolar da infância articulam-se com aqueles que pretendem matriciar a profissionalização dos professores,

tendo-se verificado nas últimas três décadas uma recomposição e recontextualização desses discursos, em função da necessidade política, social e económica de gerir a crise que afecta a modernidade em geral e a instituição escolar em particular, e que se traduz em conflitualidades e instabilidades nesses dois campos.

Neste texto pretende-se apresentar resultados no âmbito das transformações curriculares ocorridas na formação inicial de professores do 1º ciclo entre 1974 e 2004, obtidos através de uma análise comparativa de algumas das componentes curriculares dos diferentes tipos de curso a que as sucessivas reformas deram origem. Estes resultados constituem parte de resultados mais amplos de uma pesquisa sobre as concepções de infância que se exprimem na formação inicial de professores e o seu impacto na educação escolar, na profissionalidade docente e no governo e reinstitucionalização da infância.

Abordaremos, sucintamente, algumas das dimensões da problemática do estudo, a metodologia e os resultados mais heurísticos para uma reflexão sobre os conceitos de aluno e de criança e a sua importância para a construção socioeducativa das formas de vida em contexto escolar que afectam a infância.

### **Formação inicial de professores, profissionalidade docente e infância**

A institucionalização da formação inicial de professores do 1º CEB tem um lugar sociohistórico incontornável na construção social da educação escolar e da infância modernas, em Portugal e nos países ocidentais em geral; ela tem constituído a instância social privilegiada para a divulgação dos padrões normativos da acção profissional docente. A formação inicial de professores tem respondido a um mandato social de mediação ética, social e cognitiva entre a necessidade de integrar as crianças num património cultural e social específico e de projectar o futuro de todos os cidadãos e das sociedades em que se inserem, e a formação de um trabalho especializado em educar e instruir as crianças. A profissionalidade docente corresponde, por isso, a um “trabalho sobre o outro” que nos termos de Dubet (2002) significa 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. Segundo o mesmo autor, o programa institucional moderno define um modo de socialização, um processo social que transforma os valores e os princípios em acção e em subjectividade, que pela sua estabilidade produz tipos-ideais. No caso do programa institucional escolar estes tipos-ideais projectaram-se nos processos de educação das crianças e originaram a construção socioeducativa do «ofício do aluno» (cf. Perrenoud, 1995) e das formas de vida das crianças que lhe estão associadas.

As formas de governabilidade institucional escolar que têm afectado a infância legitimam-se, em grande parte, na formação inicial de professores e nos saberes e discursos que aí se

veiculam, destacando-se os discursos pedagógicos e didáticos e os conhecimentos da psicologia e da sociologia.

Popkewitz & Pereyra (1992) alertam-nos para a relação existente entre a formação de professores e as mudanças na regulação do ensino cuja racionalização envolve duas noções de poder: o poder como soberania e o poder como função do conhecimento. O poder como soberania integra os actores e as forças que entram em jogo na «arena» da educação; o poder como função do conhecimento relaciona-se com as formas de condicionamento das práticas institucionais em função de normas e de padrões no pensamento sobre o ensino. Na «arena» da formação de professores produzem-se novas regulações a partir das relações dinâmicas e dos dispositivos de mudança que aí se instituem.

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 legitima interesses e acções sociais específicas, ao mesmo tempo que se omitem outras possibilidades. (*ibid.*: 20)

Tratando-se da formação inicial dos professores dos «mais pequenos», a problemática da regulação social está implicada na conceptualização da infância e da sua educação escolar que tem repercussões no governo<sup>1</sup> da infância.

Popkewitz & Nóvoa (2001: 5-9) 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. 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.

Popkewitz & 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 subjaz aos saberes sobre a infância, a aprendizagem e o currículo (*ibid.*).

Os discursos sobre a profissionalização dos professores traduzem estratégias para a constituição de novos compromissos e novas afiliações (*ibid.*), que se inscrevem em sistemas de razão e de justiça particulares e induzem uma ética que integra imagens ideais sobre ontologias e desejos que configuram utopias particulares, que é necessário desocultar. No caso dos professores do 1º CEB, essas utopias fundam os seus princípios em concepções sobre a infância e a sua educação escolar que se implicam na produção de subjectividades individuais e sociais e contribuem para a definição do lugar social e das condições de existência das crianças. O conhecimento sobre os novos compromissos e afiliações que os discursos sobre a profissionalização dos professores pretendem possibilitar é fundamental para se compreender os sentidos éticos e os significados implicados na reinstitucionalização da infância, que a modernidade tardia colocou numa condição incontornável.

### **Aspectos metodológicos**

Guiou-nos como objectivo da pesquisa, a intencionalidade de conhecer as concepções sobre a infância que se têm configurado em formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal, desde a revolução de Abril de 1974, fundamentada na análise de diferentes formas de discurso implicadas nos diversos tipos de formação inicial desses docentes, que desde então se realizaram.

A formação inicial de professores do 1º CEB sofreu, desde Abril de 1974, uma profunda transformação, quer no domínio do nível de habilitação académica conferido, quer no das suas relações com a tutela do estado, tendo-se verificado, a partir da institucionalização das escolas superiores de educação (ESE) - legitimada pela promulgação da LBSE, em 1986 -, a sua liberalização, com a conseqüente criação de ESE privadas. Assim, a formação inicial de professores do 1º CEB foi assegurada pelas escolas públicas do magistério primário até à instalação das ESE em finais dos anos 1980 e, desde então e até à alteração da LBSE em 1997 (que instituiu o nível académico de licenciatura para esta formação), para além de se ter alargado ao ensino superior privado, realizou-se segundo dois tipos de curso: bacharelato em 1º CEB e professor do ensino básico (PEB); a partir de finais dos anos 1990, a formação inicial destes professores passou, então, a designar-se por licenciatura em 1º CEB, quer no ensino superior público, quer no ensino superior privado.

Interessava-nos conhecer os discursos educativos que se exprimem (ou exprimiram) nesses quatro tipos de formação, e que constituem o seu currículo formal, e as suas relações com a conceptualização da infância e a sua educação escolar. O conhecimento produzido em estudos anteriores (cf. Pereira, Carolino, & Lopes, 2007) sobre a especificidade da formação realizada nos cursos de magistério primário, logo após Abril de 1974, e as mudanças ocorridas

posteriormente a 1980, devido a processos de normalização educativa (cf. Stoer, 1986), levou-nos a considerar dois subtipos de formação nos cursos de magistério primário.

No entanto, essa informação, pelo seu distanciamento das práticas institucionais educativas das escolas do 1º CEB, revelava-se à partida insuficiente, para os propósitos que nos orientavam e, assim, outras formas de discurso se evidenciaram como essenciais para a análise: as das professoras do 1º CEB e as dos relatórios de estágio; elas nos possibilitariam aceder a uma recontextualização<sup>2</sup> dos discursos formais sobre a infância e a sua educação escolar, em função de situações específicas das práticas educativas e da sua interpretação pelos actores que as implementam.

Ao pretendermos conhecer o impacto das transformações implicadas na modernidade tardia nos discursos que «falam» sobre a infância, situando-os por referência ao contexto da formação inicial de professores, sabíamos que tal pretensão nos obrigaria a um aprofundamento teórico que não poderia limitar-se a um único campo disciplinar. Quer a conceptualização da infância, quer a formação dos profissionais especializados na sua educação escolar relacionam-se com dimensões de natureza política, social, cultural e histórica que mobilizam, na sua interpretação, diferentes saberes disciplinares e reflexões com significados heterogéneos. A construção da problemática consubstanciou-se, por isso, numa abordagem multirreferencial que procurou articular diferentes perspectivas teóricodisciplinares de modo implicado na análise dos discursos empíricos. Procurámos construir, a partir de recursos diversos, uma abordagem qualitativa, que possibilitasse compreender e problematizar os sentidos e os significados éticos, sociais e ontológicos da conceptualização sobre a infância que se produz por relação com a sua educação escolar e se veicula em formação inicial de professores.

A metodologia foi entendida como uma dialéctica, salientando-se a dimensão epistemológica crítica que a caracteriza; a análise foi concebida, a cada momento, como fazendo parte do processo social que se analisava e como constituindo a sua consciência crítica possível (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991). A metodologia dialéctica exige a consideração da relação entre os dispositivos analíticos e os dados analisados como algo interno e não contingente; opõe-se, por isso, aos métodos positivistas e aos comportamentos operacionais, e a sua lógica não se compadece com as formas de organização administrativa do pensamento.

A metodologia foi, ainda, perspectivada como um trabalho de intertradução de significados entre diferentes discursos (produzidos em diferentes domínios e por diferentes entidades) no qual se esclarecem a «gramática» da linguagem utilizada e os sentidos da mediação realizada pela subjectividade do investigador.

A análise de conteúdo constituiu-se como o processo metodológico capaz de proporcionar uma reflexão dialéctica, traduzida em processos de «pilotagem» (cf. Hameline, 1991) da pesquisa,

interessando-nos as suas potencialidades hermenêuticas de uma interpelação entre o campo teórico e o campo empírico, que possibilitasse a interpenetração de significados, num registo de intertradução, com vista à construção de uma semântica da realidade investigada.

### **Mudanças conceptuais nos discursos curriculares em formação inicial de professores<sup>3</sup>**

Daremos conta de alguns dos resultados obtidos na análise de planos de estudos e respectivos programas de disciplinas e de relatórios de estágio relativos aos cinco tipos de curso em estudo. Esses resultados referem-se a um trabalho de redução sistematizadora e comparativa dos dados produzidos na análise.

A comparação de resultados que apresentamos no Quadro nº 1 revela uma transformação na importância atribuída a cada uma das áreas de formação e a disciplinas específicas. Dessa transformação, realçam-se como mais pertinentes as mudanças nas áreas de formação “Ciências da Educação”, “Pedagogia”, “Didáctica”, “Ciências Sociais e Humanas”, “Saúde” e “Ética Profissional” e as alterações na expressão e importância atribuída no currículo às áreas de expressão, às didácticas, à psicologia e à sociologia. A área de formação “Ciências da Educação” foi assumindo uma intensidade e diversidade (nas disciplinas consideradas) crescentes, ao longo dos cinco tipos de formação em análise, ocupando nos cursos de licenciatura em 1º CEB o lugar da área de maior centralidade e expressão no currículo. A pedagogia nos planos de estudos do magistério primário foi revelando uma posição cada vez mais expressiva e integradora de disciplinas da área de formação Ciências da Educação, mantendo essa tendência nos cursos de bacharelato em 1º CEB, mas sofrendo uma quebra acentuada nos cursos de formação de professores do ensino básico (PEB), nas componentes teórica e prática (em 1º CEB), que foi recuperada, apenas na dimensão prática, nos cursos de licenciatura em 1º CEB. A área de formação “Didáctica”, que tinha desaparecido nos três últimos planos de estudos do magistério primário, reapareceu a partir dos cursos de bacharelato em 1º CEB e manteve a tendência para uma forte expressão no currículo. A área de formação “Ciências Sociais e Humanas” não tem expressão nos cursos de PEB, salientando-se a introdução de disciplinas sobre a história e a cultura portuguesas nos planos de estudos de Agosto de 1977<sup>4</sup> e de Julho de 1978<sup>5</sup> que, tendo sido excluídas dos planos de estudos dos cursos de bacharelato em 1º CEB e de PEB, foram reintroduzidas nos planos de estudos dos cursos de licenciatura em 1º CEB. A “Saúde” constituía uma área de formação com expressão em todos os planos de estudos do magistério primário e desapareceu nos restantes, com excepção de um único curso de bacharelato em 1º CEB que, aliás, representa também o único caso que considera a área de “Ética Profissional”.

As áreas de expressão assumem uma grande centralidade nos planos de estudos do magistério primário, registando-se a sua perda de relevância nos cursos de bacharelato em 1º CEB e de

PEB e reemergindo como dimensão de formação forte, nos cursos de licenciatura em 1º CEB. A psicologia é o domínio da área de “Ciências da Educação” com maior expressão e com maior número de disciplinas em todos os planos de estudos, perdendo esse predomínio, apenas, nos cursos de licenciatura em 1º CEB, nos quais se equipara a disciplinas como a sociologia da educação, a filosofia da educação, a teoria do currículo e desenvolvimento curricular. A psicologia do desenvolvimento é a única disciplina de “Ciências da Educação” que se mantém em todos os planos de estudos e a sociologia, que surge pela primeira vez no plano de estudos de Julho de 1975, foi excluída no plano de estudos de Julho de 1978, tendo sido reintroduzida nos restantes.

Quadro nº 1 - Perspectiva transversal da análise dos planos de estudo

	<b>Magistério Primário</b> 1º subtipo	<b>2º subtipo</b>	<b>Bacharelato em 1º CEB</b>	<b>Professor do ensino básico</b>	<b>Licenciatura em 1º CEB</b>
Ciências da Educação	-psicologia do desenvolvimento -psicologia - domínio mais expressivo				-domínio equiparado aos restantes
	-sociologia	-exclusão da sociologia	-sociologia da educação ou administração escolar	-sociologia da educação ou análise social	-sociologia da educação
	-expressão fraca	-área predominante (integra disciplinas designadas por pedagogia)	-expressão forte		-área predominante
Pedagogia	-teoria e prática	-prática	-teoria e prática	-prática - expressão fraca	-prática
Infância	-expressão fraca				
Didáctica	-apenas no p. e. de Outubro de 1974	sem expressão	área predominante	-expressão forte	
Expressão e Comunicação	-expressão forte			-expressão fraca	-expressão forte
Ciências Sociais e Humanas	-disciplinas diversas	-história e cultura portuguesas	-disciplinas diversas	sem expressão	-história, geografia e cultura portuguesas e antropologia
Saúde	-expressão fraca			sem expressão	
Ética Profissional	sem expressão		-ética profissional e deontologia	sem expressão	
Interdisciplinar	-área predominante	sem expressão	-gestão pedagógica -comunicação e epistemologia	-expressão fraca	-projectos educativos

Sobre a análise dos programas das disciplinas dos diferentes planos de estudos apresentamos apenas a dimensão relativa às concepções sobre a infância que é apresentada no Quadro nº 2, de acordo com dimensões específicas de caracterização; essas concepções vão-se revelando mais complexas, contraditórias e ambíguas através da sua expressão nos cursos do magistério primário, de bacharelato em 1º CEB, de PEB e de licenciatura em 1º CEB, verificando-se também a integração, nestes últimos, de um maior número de dimensões e de uma maior diversidade de domínios disciplinares na sua caracterização.

Sendo sempre constituída por seres em desenvolvimento, a infância, no entanto, tem especificidades conceptuais na sua abordagem nos diferentes cursos: no 1º subtipo de formação do magistério primário ela vive num mundo próprio, de jogo e de relação com outras crianças, no qual manifesta uma sensibilidade, afectividade e expressividade peculiares, um mundo de fantasia e de «pureza» relacional; esse romantismo desaparece no 2º subtipo de formação, que a racionaliza de modo mais científico e relacionado com teorias de tipo psicológico, designadamente o behaviorismo, o maturacionismo e o cognitivismo e a coloca no lugar da acção quotidiana imediata; nos cursos de bacharelato em 1º CEB mantém-se esta tendência para a racionalização científica das concepções sobre a infância, embora excluindo-se as concepções behavioristas e considerando-se perspectivas construtivistas e remetendo-se a infância ao lugar social da sua escolarização; nos cursos de PEB conceptualiza-se a infância como heterogénea, multidimensional e culturalmente situada (cultura de origem), alargando-se o seu lugar social à família; e nos cursos de licenciatura em 1º CEB reaparece a perspectiva construtivista, mantendo-se concepções sobre uma infância heterogénea, multidimensional e culturalmente diversa e intensificando-se a ocorrência de contradições conceptuais na sua abordagem.

A alteridade da infância, à excepção dos programas do plano de estudos de Julho de 1975<sup>6</sup> - nos quais a dimensão do diálogo surge como fundamental e estruturante das relações dos adultos com as crianças -, é uma dimensão ausente em todos os currículos; em conformidade, a dimensão da autonomia da infância é substituída pelo controlo da criança por parte do adulto, exceptuando-se os programas referidos e os dos cursos de bacharelato em 1º CEB, surgindo nestes expressa de modo contraditório. A infância é, ainda, conceptualizada como sendo constituída por seres «assexuados», sobre os quais nunca se explicitam especificidades de género, à excepção da consideração da co-educação nos programas dos cursos de licenciatura em 1º CEB.

A ética que configura a relação dos adultos com as crianças, visando sempre o seu desenvolvimento multidimensional, induz no entanto, em função dos diversos discursos expressos nos currículos, diferentes intencionalidades e conteúdos nos domínios da subjectivação e da socialização das crianças. Assim: nos cursos de magistério primário privilegia-se a individualização e o desenvolvimento da criatividade e da expressão livre, mas também se preconiza a conformação sociocomunitária das crianças e se investe nas suas capacidades como um capital humano e transformador; nos cursos de bacharelato em 1º CEB intensifica-se a dimensão personalizante, realçando-se mais a liberdade, a autoconfiança e as capacidades individuais para a resolução de “problemas novos” do que a perspectiva integradora; nos cursos de PEB salienta-se, sobretudo, a dimensão humanista e a intencionalidade de preparar “as novas gerações” para os desafios das situações socioculturais



emergentes; e nos cursos de licenciatura em 1º CEB prevalece a perspectiva humanista, privilegiando-se a formação do cidadão responsável, solidário e respeitador.

A conceptualização das relações das crianças com o saber e com os objectos sofre, também, alterações, exprimindo-se no 1º subtipo de formação do magistério primário de um modo incipiente, que se limita à leitura e aos brinquedos, e revelando-se imbuída de uma racionalidade científica e tecnológica no 2º subtipo; nos cursos de bacharelato em 1º CEB e de licenciatura em 1º CEB a relação das crianças com o saber é racionalizada numa perspectiva construtivista, activa e pesquisadora, sendo a relação com os objectos, no primeiro caso, perspectivada como experimentalista e manuseadora; nos cursos de PEB e de licenciatura em 1º CEB emergem concepções que salientam os aspectos da diversidade psicológica, física e sociocultural na determinação da relação das crianças com o saber e com os objectos.

Quadro nº 2 - Perspectiva transversal da análise dos programas das disciplinas: a infância

	<b>Magistério Primário 1º subtipo</b>	<b>Magistério Primário 2º subtipo</b>	<b>Bacharelato em 1º CEB</b>	<b>Professor do ensino básico</b>	<b>Licenciatura em 1º CEB</b>
	-contradição, ambiguidade e complexidade crescentes -seres em desenvolvimento multidimensional -ausência de especificidades de género -seres essencialmente culturais -fraca expressão de concepções sobre o corpo -obras nos domínios da psicologia e da expressão artística -autores: influência crescente das C.E. e de autores portugueses do domínio da sociologia -transversalidade de referências a Piaget e a Freud -concepções predominantemente piagetianas				
Lugar social	-acção educativa centrada na criança		-escolarização	-acção educativa centrada no professor	
	-jogo e fantasia	-acção quotidiana imediata, mediada pelo corpo		-expressão livre, escola e família	-escola e culturas da infância
Alteridade	-diálogo		sem expressão		
Identidade	-ser sensível, afectivo, confiante	-dependente do contexto	-ser psicológico -dependente do contexto	-heterogénea	
Ontologia	-futuro homem	-maturação		-culturalmente situada	
Afectividade	-expressão forte -perspectiva freudiana	-expressão fraca	sem expressão	-expressão fraca	-expressão forte
Cognição	-em desenvolvimento				
	-inteligência - o desvio e a norma	-inteligência	-dialéctica e conflito	-estilos cognitivos	-inteligência operatória
Subjectivação	-sujeito formado global e integralmente				
	-individualização -«capital humano»	-individualização -criatividade e expressividade	-personalização -liberdade -capacidade de resolução de problemas	-humanismo -desafios socioculturais emergentes	-humanismo -cidadania responsável, solidária e colaborativa
Socialização	-integração cultural -discriminação positiva	-normatividade		-focalização na escolarização	
Relação com o saber	-mediada pela leitura	-racionalidade científica	-construtivista -pesquisadora	-heterogénea	
Relação com os objectos	-brinquedos	-tecnologias do quotidiano	-experimentalismo	-heterogénea	
					-heterogénea -construtivista -pesquisadora

O corpo é um domínio de conceptualização da infância com pouca expressão nos discursos analisados e que, quando é referido, se relaciona com o lugar social da infância, com a sua expressão ou o seu autocontrolo. A afectividade é perspectivada como um domínio essencial, relacional e em desenvolvimento, não sendo referida nos cursos de bacharelato em 1º CEB. A cognição é também concebida como um domínio em desenvolvimento, em todos os cursos, especificando-se como potencialmente conflitual nos cursos de bacharelato em 1º CEB, como diferenciada em função de “estilos” nos cursos de PEB, e como relacionada com uma inteligência operatória nos cursos de licenciatura em 1º CEB.

A criança é o centro da acção educativa nos currículos do magistério primário e dos cursos de bacharelato em 1º CEB, deslocando-se essa centralidade para o professor e para o contexto escolar nos currículos de PEB e de licenciatura em 1º CEB, onde a psicologia deixa de ser o domínio mais relevante para se reflectir a educação escolar da infância, passando o currículo a ocupar esse lugar.

As obras referenciadas por relação com a terminologia da infância situam-se sempre no domínio da psicologia e/ou das áreas de expressão artística - com raras excepções como a ecologia e a comunicação. Piaget e Freud surgem como autores referidos em todos os planos de estudos analisados, embora as concepções que matriciam os currículos sejam predominantemente piagetianas e não se identifique a influência conceptual da teoria psicanalítica; ainda na subcategoria “Autores”, verifica-se a influência crescente de autores da área de “Ciências da Educação”, predominantemente da sociologia da educação, e de autores portugueses também do mesmo domínio científico.

Sobre a análise dos relatórios de estágio destacamos também a dimensão da infância. A perspectiva transversal da análise dos diversos significados identificados nos discursos dos relatórios de estágio revela-se surpreendente e profundamente significativa das transformações na conceptualização da infância e das formas de vida que se preconizam na sua escolarização, através dos diferentes tipos de formação inicial, que correspondem também, sensivelmente, a diferentes momentos das transformações socioculturais que se têm manifestado em Portugal, desde a revolução de Abril de 1974.

Assim, constata-se uma progressiva permeabilidade entre as concepções de aluno e as de criança, que se traduz na total integração destas últimas nas concepções de aluno, nos cursos de licenciatura em 1º CEB; mais especificamente, a criança e o aluno encontram-se conceptualizados: de forma disjuntiva nos cursos de magistério primário do 1º subtipo; pela explicitação da criança na sua condição de aluno nos cursos de magistério primário do 2º subtipo; pela configuração de um duplo estatuto criança-aluno nos cursos de bacharelato em 1º CEB; por relações criança-aluno ambíguas e contraditórias, predominando, no entanto, a

concepção de criança enquanto aluno, nos cursos de PEB; e nos cursos de licenciatura em 1º CEB a conceptualização do aluno integra as características que se referem para conceptualizar a criança, mas de forma redimensionada pelas relações que esta estabelece com a escolarização.

Quadro nº 3 - Perspectiva transversal da análise dos relatórios de estágio: a infância

	<b>Magistério 1º subtipo</b>	<b>Primário 2º subtipo</b>	<b>Bacharelato em 1º CEB</b>	<b>Professor do ensino básico</b>	<b>Licenciatura em 1º CEB</b>
A CRIANÇA	-expressão fraca -a subjectividade e a vida	-a subjectivação e a socialização	-a subjectividade, a dimensão lúdica e os afectos	-a subjectivação, a socialização e a natureza da infância	
	<i>criança/aluno</i> -em desenvolvimento e dependente	<i>o aluno</i> -em desenvolvimento, dependente e carente	<i>criança-aluno</i> -conceptualização ambígua e contraditória	<i>o aluno</i> -curiosa, indisciplinada, incompleta	
O ALUNO	-sujeito e objecto da educação escolar -expressão forte -questionador e participativo	-cognitivo, comunicativo e cumpridor de regras	-autónomo, crítico, pesquisador e em trabalho constante	-pesquisador, reflexivo, responsável e cooperativo	<i>a criança</i> -a subjectividade, a dimensão lúdica, o trabalho escolar, a formação, a moral e a cidadania -conceptualização contraditória e centrada no futuro cidadão, técnico e pesquisador

### Pretextos para uma reflexão

A partir de uma análise global dos resultados foi possível constatar que a formação inicial tem um impacto estruturante nas concepções das estagiárias, que os cinco tipos de formação apresentam transformações nos discursos que narram a infância, a educação escolar e a profissionalidade no 1º CEB e que as mudanças são mais acentuadas - sobretudo no que diz respeito à emergência de uma maior contradição, complexificação e pluridimensionalidade nos discursos - entre os cursos de magistério primário do 1º subtipo e os de licenciatura em 1º CEB, apesar de se verificar nestes últimos uma recuperação de concepções e de saberes considerados nos primeiros e que tinham sido subvalorizados nos restantes cursos. Referimo-nos, nomeadamente, à dimensão hedonista e lúdica do ensino-aprendizagem, à dimensão afectiva da relação educativa e à centralidade das áreas de expressão. Constata-se ainda, e tendo em conta que esses dois tipos de formação correspondem aos extremos do período em análise, que os discursos, nos diferentes campos, sofrem um desvio da centração na criança para a centração no professor e no currículo e de uma perspectiva focalizada no colectivo e no sociocomunitário para uma perspectiva focalizada no indivíduo e na sua cidadania. Salienta-se como regularidade manifestada em todos os campos discursivos, a fraca expressão de dimensões relativas ao

género e ao corpo, embora se verifique a sua intensificação nos cursos de licenciatura em 1º CEB.

A conceptualização da infância revela-se mais convergente e caracterizada pela ocorrência de regularidades entre os diferentes tipos de formação, nos discursos formais - os que constituem os programas das disciplinas -, evidenciando-se, nas restantes formas discursivas, uma grande heterogeneidade relacionada com a sua implicação em realidades que são também heterogéneas. A conceptualização da infância sofre transformações em todos os campos discursivos, sendo essa transformação mais marcada nos relatórios de estágio e no currículo formal, cujos discursos se elaboraram em períodos social-históricos diferentes. Das transformações mais relevantes, salientamos as que dizem respeito ao lugar social, à ontologia e à subjectividade da infância, e às perspectivas sobre a criança e sobre o aluno e à forma como estas se inter-relacionam.

A análise que realizámos revela, ainda, a permeabilidade à transformação discursiva implicada na modernidade tardia - sobretudo quanto às concepções de sujeito, de sociedade e de conhecimento - e a tradução de uma realidade institucional em crise e em mutação, sendo o seu impacto mais evidente nos cursos de formação inicial mais recentes, remetendo-nos os cursos de magistério primário para discursos que reflectem a temporalidade de um período de profundas e rápidas transformações sociais, institucionais e conceptuais, como foi o pós 25 de Abril em Portugal.

### **Referências bibliográficas**

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: F. ALves.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- Foucault, M. (1979). Governmentality. *Ideology and Consciousness* 6, 5-22.
- Hameline, D. (1991). O educador e a acção sensata. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 35-60). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A Formação Inicial de Professores do 1º CEB, nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 191-219.
- Pereira, F. (2007). *Idealizar a vida, gerir o presente e projectar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Popkewitz, Th., & Pereyra, M. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: o esboço de uma problemática. In A. Nóvoa & Th. Popkewitz (Orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 11-41). Lisboa: Educa.

Popkewitz, Th., & 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. (2002). *Cultural productions. (Re)constituting the nation, the child & teacher in the educational sciences*. Lisboa: Educa, FPCE-UL.

Stoer. S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

---

<sup>1</sup> Baseamo-nos na ideia de ideia de governabilidade de Foucault (1979) que se refere a uma concepção do poder enquanto forma de relação pela qual os homens se governam uns aos outros. Trata-se de um governo através de sistemas de racionalidade que hierarquizam e julgam a acção dos indivíduos, exercido por um poder que produz subjectividades, disciplinando as normas de conduta.

<sup>2</sup> Segundo Bernstein (1996), a recontextualização refere-se a processos de resignificação localizada de discursos específicos, pela sua inserção no campo das práticas sociais.

<sup>3</sup> In Pereira (2007).

<sup>4</sup> Anexo ao ofício-circular nº 350-5ª secção-Procº SAP/MP/76-77 de 12.08.1977.

<sup>5</sup> DR II Série, nº160 de 14 de Julho de 1978.

<sup>6</sup> Despacho do Ministro da Educação de 31 de Julho de 1975.